

JORDANA THADEI

**MODERNA
EM FORMAÇÃO**

CURRÍCULO

Obra de Apoio Pedagógico de natureza teórico-metodológica
para Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

JORDANA THADEI

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Especialista em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (SP).

Foi professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes municipais.

Foi supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

e mediadora no curso Caminhos da Escrita (Escrevendo o Futuro),

do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

No Ensino Superior, lecionou em cursos de Pedagogia, Letras e pós-graduações na área de ensino de Língua Portuguesa, assim como em formação continuada de professores.

Foi avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é autora

e leitora crítica de materiais didáticos de Língua Portuguesa.

**MODERNA
EM FORMAÇÃO**

CURRÍCULO

**Obra de Apoio Pedagógico de natureza teórico-metodológica
para Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

1ª edição
São Paulo, 2025



Edição executiva: Ana Paula Souza Nani
Edição de texto: Ab Aeterno (Camile Mendrot – coord., Noadia Fialho)
Gerência de planejamento editorial e revisão: Ana Paula Souza Nani
Suporte administrativo e de planejamento editorial: Carlos Eduardo B. Oliveira, Joselina F. dos Santos, Patrícia Carvalho, Patrícia S. Tengan, Stephanie S. Martini, William Magalhães
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Elza Doring, Vera Rodrigues
Gerência de *design*, produção gráfica e digital: Patrícia Costa
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Marta Cerqueira Leite
Capa: Daniele Doneda
Coordenação de produção gráfica: Denis Torquato
Coordenação de arte: Alexandre Lugó, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Fabio Alves Ventura
Editoração eletrônica: Pavoá Editorial
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes, Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Cristina Mota
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Vânia Maia
Coordenação de produção digital: Solange Torres
Coordenação de projetos digitais: Paula Belluomini
Edição de arte digital: Jéssica Diniz Souza, Natália Demuri Manoel, Priscila Pacheco da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Thadei, Jordana
Moderna em formação currículo [livro eletrônico] /
Jordana Thadei. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,
2025.

"Obra de apoio pedagógico de natureza
teórico-metodológica para docentes dos anos iniciais
do ensino fundamental"

Bibliografia.
ISBN 978-85-16-14499-9

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular
2. Currículos - Avaliação 3. Educação - Brasil
4. Ensino fundamental 5. Prática de ensino
6. Professores - Formação I. Título.

25-296484.0

CDD-372.190981

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículos : Avaliação : Ensino fundamental :
Educação 372.190981

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Canal de atendimento: 0303 663 3762
www.moderna.com.br
2025
Produzido no Brasil

Agradecimentos

Às professoras e aos professores que, durante essas décadas de formação continuada, compartilharam comigo suas vivências de sala de aula, possibilitando que ilustrássemos as discussões realizadas neste livro.

Às parceiras Maria Amábele Mansutti e Beatriz Cortese, pela escuta e pelas trocas durante a escrita.

Sumário

Apresentação	6
Capítulo 1 O que é o currículo?	9
Currículo e grade curricular: especificidades e relações	13
Projeto político-pedagógico e currículo: correlações	16
O currículo e sua origem	18
Teorias do currículo	19
Isto também é currículo?	22
Capítulo 2 Currículo prescrito, currículo real e currículo oculto	25
Currículo prescrito ou formal	26
Currículo real ou currículo em ação	26
Currículo oculto ou implícito	27
Capítulo 3 Currículo e diversidades: por uma educação decolonial	33
Da colonização à emancipação dos currículos	34
Currículo e racismo	35
Grupos diferentes, muitas semelhanças	42
Conhecer para compreender	43
Compreender para promover um currículo antirracista	45
A temática indígena e a escola	47
Capítulo 4 Interdisciplinaridade e a construção de um currículo multicultural	50
Interdisciplinaridade – um breve resgate histórico	52
Pedagogia de Projetos: a construção do conhecimento por meio de uma postura pedagógica interdisciplinar	55
Capítulo 5 A transversalidade e os Temas Contemporâneos Transversais (TCT)	60
Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT): um pouco de história	60
Os TCT e a BNCC	63
Temas Contemporâneos Transversais: abordagens possíveis	65

Capítulo 6 A BNCC e o currículo	71
Um sobrevoou pelo documento da BNCC	71
Por que competências?	72
A organização da BNCC	78
Novos e multiletramentos: a BNCC e a cultura digital	83
Cultura digital e alfabetização	86
Capítulo 7 A alfabetização e a pós-alfabetização: a importância de um currículo que favoreça a proficiência leitora e escritora	88
O que garantir na abordagem do SEA para o aprendizado da língua escrita?	91
O papel da consciência fonológica no aprendizado da escrita	92
Consolidação da alfabetização: um desafio ao ensino da língua escrita	95
A leitura na consolidação da alfabetização	97
A produção textual na consolidação da alfabetização	101
Capítulo 8 A avaliação como reflexo do currículo	106
Instrumentos de avaliação	107
Observação pelo professor	108
Pesquisas	109
Prova	111
Trabalho em grupo	113
Autoavaliação	114
Portfólio	116
Concepções de avaliação e suas relações com o currículo	118
Tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa	119
Avaliar ou corrigir? Um olhar para o texto do estudante e da estudante dos Anos Iniciais da escolarização	122
Referências bibliográficas comentadas	124



Apresentação

Cara educadora e caro educador,

A oferta de uma educação de qualidade, com equidade, está intrinsecamente relacionada ao currículo escolar. Mais do que um documento que propõe o que deve ser ensinado, o currículo precisa ser visto como instrumento vivo, que integra os saberes, os interesses e as demandas das estudantes e dos estudantes de cada escola. Sem dúvida, ele pode tornar a escola mais próxima – ou mais distante – da educação que almejamos: uma educação integral, democrática, antissexista, antirracista, anticapacitista e multicultural. Colocar essa concepção em prática ainda representa um desafio para todas e todos nós, educadoras e educadores, e este livro ajuda justamente a ampliar a compreensão sobre essa questão e explorar as possibilidades do trabalho curricular com as equipes escolares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, a obra apresenta um conjunto de reflexões teóricas sobre os diferentes sentidos e concepções de currículo e destaca como ele se articula à legislação vigente, especialmente às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), potencializando práticas pedagógicas que colocam a estudante e o estudante no centro do processo de aprendizagem e reconhecem a professora ou o professor como mediadora ou mediador entre os conhecimentos já construídos e aqueles que precisam ser desenvolvidos pela escola.

Ao longo de oito capítulos, as reflexões teóricas são acompanhadas da análise de práticas reais, ocorridas em aula (introduzidas na seção **Cotidiano escolar**, com nomes e localidades modificados para preservar os indivíduos envolvidos), enfatizando como o currículo coexiste e interage no cotidiano escolar. O livro oferece bases conceituais para analisar e compreender os diferentes níveis que o currículo pode assumir, em função de suas características e aplicações, e referências para que professoras e professores possam analisar suas próprias práticas e tomar decisões mais conscientes e fundamentadas. Assim, apresenta-se como um material vigoroso para apoiar a formação docente.



Ao centrar as reflexões nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a obra destaca a relevância dessa etapa como decisiva para promover o desenvolvimento integral, pois é nela que se consolidam as bases da leitura e da escrita – aprendizagens que sustentam toda a trajetória escolar, sem falar do próprio exercício da cidadania. Para muitas crianças, especialmente as que não frequentaram a Educação Infantil, esse é o primeiro contato com a escola. Garantir que aprendam a ler e a escrever, ganhem fluência e compreendam o que leem é assegurar não apenas sua permanência escolar, mas também o acesso a oportunidades futuras. Por isso, o trabalho docente exige um conhecimento amplo sobre os objetos de ensino e a capacidade de integrar conteúdos, metodologias e práticas que respondam às necessidades de cada estudante.

A questão da equidade também permeia toda a leitura, com especial enfoque sobre discussões acerca de diversidades, interdisciplinaridade e multiculturalidade, trazidas na intenção de contribuir para que professoras e professores consigam conectar saberes e promover o desenvolvimento integral das estudantes e dos estudantes.

Além de trazer os principais conceitos sobre currículo, esta obra reflete acerca da relevância de apresentar às estudantes e aos estudantes alguns temas atuais que perpassam transversalmente os componentes curriculares – os chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCT) –, sendo eles: Meio Ambiente, Economia, Cidadania e Civismo, Saúde, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. Haja vista o enfoque sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também são abordados os processos de alfabetização e letramentos, à luz da BNCC, oferecendo subsídios concretos para que as escolas possam assegurar o direito de todas e todos a serem plenamente inseridas e inseridos no mundo da escrita.

É importante considerar que, no contexto educacional brasileiro, a BNCC assume papel fundamental como documento normativo que define direitos de aprendizagem e desenvolvimento, funcionando como garantia legal de acesso a um conjunto comum de saberes. No entanto, aplicá-la de forma significativa implica reconhecer que o currículo brasileiro, historicamente eurocêntrico, também precisa dialogar com as questões da diversidade refletidas nas diferentes origens étnicas, culturais e de classes sociais, presentes nas salas de aula.

Além da BNCC, a educação brasileira dispõe de documentos legais que garantem proteção e direitos particulares para estudantes negras e negros, quilombolas e indígenas. Porém, a efetivação desses direitos tem nas escolas e nas professoras e professores aliadas e aliados cruciais. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa depende da participação ativa de educadoras e educadores que reconheçam e valorizem as experiências de vida dos diferentes grupos que integram o público escolar, possibilitando uma formação integral e inclusiva.



Para tanto, mais do que seguir diretrizes, cabe à professora e ao professor orientar seu trabalho com base na ideia de que a criança é um sujeito de direitos e cidadã, valorizando seus repertórios culturais, experiências de vida e condições singulares. É essa articulação – entre o prescrito e o vivido – que este livro busca fomentar, oferecendo reflexões e exemplos que fortaleçam o compromisso com uma educação pública de qualidade e um currículo que promova a equidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Sabemos que estabelecer essa conexão entre a escola e as realidades das estudantes e dos estudantes e da comunidade escolar não é tarefa fácil e, muitas vezes, a realização desse trabalho concorre no tempo com o cumprimento do currículo prescrito ou mesmo dos materiais didáticos. Tal desafio se torna mais agudo quando se busca também estabelecer relações entre conhecimentos, componentes curriculares e áreas de estudo e pesquisa.

Nesse sentido, a obra alerta para a importância de ter uma postura aberta diante do currículo prescrito e sugere que o ensino seja organizado de modo interdisciplinar. A ideia de interdisciplinaridade é apresentada como um meio que possibilita estabelecer relações significativas entre diferentes objetos de aprendizagem, ou seja, uma prática de integrar diferentes conteúdos para promover uma compreensão mais profunda e uma visão mais completa e contextualizada dos conhecimentos.

Acredito que a leitura desta obra será uma experiência agradável para cada leitora e leitor e suscitará novas reflexões e o desejo de compartilhar com pares. Ela é, também, uma ponte para a busca de novos conhecimentos e nos inspira e fortalece no papel de mentoras e mentores, capazes de despertar em nossas e nossos estudantes o prazer pelo aprendizado.

Anna Helena Altenfelder



O que é o currículo?

A palavra “currículo” tem origem latina, *currere*, que significa “caminho, rota”. No âmbito individual, currículo denota o percurso formativo e profissional realizado por uma pessoa. Como forma de registro, currículo também é o termo usado para fins de apresentação de dados, habilidades e competências individuais desenvolvidas, experiências acadêmico-escolares e/ou laborais com objetivo de colocação em cargo ou função profissional.

No âmbito escolar, a palavra “currículo” apresenta concepções distintas. Quando mais restrita, essa concepção compreende o termo como o conjunto de componentes estudados e/ou de conteúdos abordados em um componente curricular. Até mesmo definições de dicionários generalistas, em sua maioria, apontam para a ideia de lista de componentes ou de conteúdo, perpetuando uma visão tecnicista do currículo escolar, segundo a qual objetivos, metas e avaliações são o foco do fazer pedagógico, deixando pouco ou nenhum espaço para as urgências dos estudantes e para as práticas que favorecem a compreensão de si mesmos como agentes sociopolíticos.

Já uma concepção mais ampla de currículo escolar envolve diferentes aspectos relacionados à educação e à formação dos sujeitos, entre eles, e com grande relevância, a construção da escrita alfabética e a consolidação da alfabetização, aquisições fundamentais para o acesso e a ampliação de muitos outros conhecimentos, além de serem prerrogativa para o desenvolvimento de competências que possibilitem a participação social consciente e crítica.

A concepção mais restrita do currículo, no entanto, não é oposta à visão mais ampla, já que nesta o currículo escolar envolve também os componentes e conteúdos abordados pela escola. Desse modo, a ideia de currículo como conjunto de componentes e/ou de conteúdo pode ser entendida como uma das muitas facetas do currículo escolar, mas não é suficiente para defini-lo ou representá-lo integralmente.

Assim, podemos nos perguntar: se uma lista de conteúdos e de componentes não é suficiente para representar um currículo escolar atualmente, então, o que mais está envolvido nessa questão?

Michael Apple (2000) afirma que o currículo não se restringe a um conjunto neutro de conhecimentos que adentra as salas de aula de uma nação. Para o pesquisador, o currículo escolar é fruto de uma seleção baseada em valores sociais, culturais e políticos, que determinam o que ensinar e o que deixar cair no esquecimento,

o que contar e o que ocultar, o que discutir e o que silenciar. Essa não neutralidade do currículo escolar deflagra a relação entre conhecimento selecionado e poder, evidenciando que as escolhas feitas pela escola podem colocá-la mais próxima ou mais distante da redução da desigualdade social.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
1. SERKAN AVCI/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS; 2. PRIMO-PIANO/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS; 3. NUBIFY/SHUTTERSTOCK; 4. LOSO/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS; 5. ANTONOV MAXIM/SHUTTERSTOCK; 6. ANTONOV MAXIM/SHUTTERSTOCK; 7. ANTONOV MAXIM/SHUTTERSTOCK

QUEM É

Michael Whitman Apple é um influente teórico da educação estadunidense, especializado em temas como educação e poder, política cultural, teoria curricular, ensino crítico e desenvolvimento de escolas democráticas. Antes de iniciar sua carreira acadêmica, Apple lecionou em escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e chegou a presidir o sindicato de professores. Com uma trajetória comprometida com a pedagogia crítica, atuou junto a educadores, sindicatos, grupos ativistas e governos em diversas partes do mundo para promover políticas e práticas educacionais mais democráticas.

Entre suas obras mais influentes estão *Ideologia e currículo*, *Conhecimento oficial*, *Escolas democráticas* e *Educação e poder*, que contribuíram para debates sobre quem detém o conhecimento, como a escola reproduz ou resiste às estruturas de poder e de que forma novas práticas de educação democrática podem emergir.

PARA REFLETIR

A afirmação de Apple nos impõe alguns questionamentos:

- O que é escolhido para ser ensinado pela escola?
- Com que critérios essas escolhas são feitas?
- Quem faz tal seleção?
- No contexto escolar, que parcela da sociedade é representada nessa seleção e que parcela da sociedade é invisibilizada por essa seleção?

De acordo com os estudos de Costa, Araújo e Ponce (2023), historicamente, currículos escolares vêm sendo pensados de forma monocultural, que favorece uma escola excludente de quem não corresponde a um padrão dominante. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2002) argumenta que, na escola, a cultura dominante, com seus valores, conhecimentos, hábitos e comportamentos, é a única forma de cultura. Subverter essa lógica é fundamental à construção de um currículo democrático, antissexista, antirracista, antimachista e **multicultural**.

AMPLIANDO O CONCEITO

O termo “**multicultural**” é relativo à diversidade de culturas, podendo estar em relação entre si, em um mesmo contexto. No ambiente escolar, a multiculturalidade pode ser entendida como a diversidade étnica, religiosa, social e de gênero representada por estudantes, corpo docente e profissionais da educação.

QUEM É

Tomaz Tadeu da Silva é reconhecido por sua atuação na Teoria do Currículo. Ele explora temas como diferença, identidade, neoliberalismo, estudos culturais, Deleuze e Foucault. Autor e organizador de mais de 25 livros, além de dezenas de artigos e capítulos, publicou obras importantes como *Alienígenas na sala de aula*, *O sujeito da educação*, *Liberdades reguladas* e *Neoliberalismo, qualidade total e educação*.

Desde o século passado, os estudos sobre currículo vêm ganhando força, e hoje sabemos que, para além de conteúdos e componentes, o currículo escolar envolve – ou deveria envolver – as diferentes culturas que adentram os muros escolares (multiculturalidade), representadas pelos sujeitos com origens, histórias, vivências e saberes diversos que tomam seus assentos nas salas de aula.

O currículo escolar envolve diferentes corpos, etnias, culturas, hábitos e estéticas, muitas vezes diferentes daqueles considerados únicos. Além disso, ele envolve, principalmente, as vozes dos sujeitos representados por essas diversidades, quase sempre dissonantes do que é apresentado pela escola como a história oficial.

O currículo escolar inclui outras formas de enxergar a realidade, para além do conhecimento científico, construídas pelas experiências sociais e culturais de



cada sujeito, como saberes populares, manifestações artístico-culturais, manifestações literárias, mitos, vivências cotidianas, entre outras que iluminam o caráter plural do conhecimento. A história contada sob o ponto de vista do Lobo – considerado mau – pode ser diferente da história contada do ponto de vista da Chapeuzinho Vermelho. Assim, na esteira da multiculturalidade, do respeito à diversidade e da valorização da pluralidade de conhecimento, a participação dos estudantes e das estudantes, dos professores e das professoras na construção do currículo é fundamental para que ele represente os interesses daqueles e daquelas para quem é formulado – os estudantes e as estudantes –, crie boas condições de trabalho e possibilite a formação continuada dos docentes.

A participação de estudantes, professores, professoras e demais profissionais da educação e da escola nas decisões – conferindo-lhes caráter coletivo, dialogado e refletido – propicia um currículo não verticalizado, não hierarquizado. O conhecimento e a partilha dos valores curriculares por todos os que colocam a escola em movimento contribuem para sua efetivação. No âmbito da escolarização de crianças em fase de alfabetização, por exemplo, a situação a seguir, vivenciada por uma escola, pode ilustrar a importância do envolvimento coletivo na construção do currículo.



Cotidiano escolar

TODOS PELO BRINCAR

A escola vinha estudando a importância do brincar, os conhecimentos e as habilidades construídos com base na brincadeira livre. A caixa de areia, o parquinho e o pátio já haviam sido equipados, de modo a favorecer, simultaneamente, a exploração corporal e o imaginário infantil. Também foram dispostos objetos renováveis, como caixas, tecidos e cordas, e criados obstáculos e desafios físicos, como manilhas, degraus e alguns brinquedos para subir e deslizar (todos apropriados e seguros para o público infantil). Tudo isso com o objetivo de verificar como os estudantes e as estudantes interagiam com eles e solucionavam suas demandas – como a necessidade de transpô-los ou adentrá-los – e, também, de observar os modos criativos como eram incorporados à brincadeira simbólica das crianças.

Por mais que professores e professoras incentivassem a organização do espaço após o uso, a ordenação realizada pelas crianças, evidentemente, não se assemelhava àquela feita pela equipe pedagógica e acarretava trabalho extra à equipe de limpeza, que começou a dar sinais de desconforto com o serviço desfeito em pouco tempo e com a necessidade de refazê-lo, para que o espaço estivesse adequadamente arrumado para receber a turma seguinte.

Assim, uma questão pedagógica começava a impactar a rotina de organização e de limpeza do espaço escolar. Diante disso, a coordenação compreendeu a

necessidade de convidar os profissionais da limpeza para participar de momentos de estudo sobre a importância do brincar.

Compreendidas as questões relacionadas à brincadeira livre e ao desenvolvimento infantil, a coordenação, a equipe docente e os profissionais da limpeza, em acordo, redistribuíram a responsabilidade pelas tarefas, de modo a não comprometer os demais afazeres da equipe da limpeza e, ao mesmo tempo, não restringir o uso e a exploração do espaço da brincadeira livre.

A escola é o lugar de construção do currículo – é nela que a teoria, a prática pedagógica e os sujeitos (discentes e docentes) se encontram e interagem. Os **currículos**, portanto, devem ser **culturalmente sensíveis**, refletindo interesses, necessidades e demandas das comunidades locais. Assim, busca-se assegurar que os diferentes grupos sociais – principalmente aqueles que sofrem processos de exclusão social, como quilombolas, negros, indígenas, imigrantes e populações do campo – se vejam representados na escola, conforme suas próprias expectativas, e vivenciem modelos educacionais que favoreçam a compreensão de si mesmos como pessoas éticas, colaborativas e corresponsáveis por uma participação sociopolítica mais ampla, como preconizado por Costa, Araújo e Ponce (2023). Esse pode ser um ponto de partida para um currículo democrático e para a justiça social.

PARA REFLETIR

Diante disso, acerca do nosso próprio local de trabalho, cabe ponderar:

- Os diferentes grupos sociais são percebidos e considerados pela escola e pelo currículo proposto?
- Em que medida os materiais didáticos, as metodologias eleitas pela escola e os objetivos definidos para o ensino respeitam as demandas dos diferentes grupos sociais que participam do dia a dia escolar?
- Os conteúdos previstos nos componentes curriculares bastam para um currículo condizente com as demandas e as necessidades de diferentes grupos sociais?

Currículo e grade curricular: especificidades e relações

Como vimos, o currículo é perpassado por aspectos que vão além dos conhecimentos construídos com base nas práticas pedagógicas para o ensino de conteúdos, favorecendo a aproximação de uma educação integral, ao considerar o estudante nas dimensões culturais, cognitivas, sociais, afetivas e históricas e ao envolver diferentes atores do espaço escolar no seu planejamento e desenvolvimento.

Desse modo, o currículo não pode ser reduzido à grade curricular, que expõe e organiza os componentes curriculares, seus objetivos e pré-requisitos, a carga



horária e a ordem em que cada componente é ofertado ao estudante ou mesmo o que será abordado neles. Também é a grade curricular que apresenta componentes curriculares eletivos e/ou adicionais, caso existam, no intuito de diversificar a formação e oportunizar a ampliação de conhecimentos que atendam a demandas locais e necessidades de uma comunidade.

Embora o termo “grade” possa denotar rigidez, as escolas têm a possibilidade de compor seus currículos com conteúdo e/ou componentes curriculares que atendam a demandas locais, alinhando-se à ideia de currículos situados. No entanto, alguns componentes são obrigatórios. Para o Ensino Fundamental, são eles: Arte, Educação Física, História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Ciências e Matemática, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também é facultado às escolas organizar o tempo letivo conforme as características de uma comunidade e o projeto político-pedagógico da escola local.

Em um país geograficamente diverso e com dimensões continentais como o Brasil, podem existir diferentes formas de organização do tempo letivo, a fim de atender a demandas específicas. Entre elas, a distância até a escola, os fatores climáticos que impactam os deslocamentos terrestres ou fluviais – como cheias e estiagens –, além de fatores relacionados às atividades profissionais das famílias, que podem requerer a ajuda dos filhos mais velhos em períodos de colheita, por exemplo.

Assim, enquanto a maioria das escolas urbanas recebe os estudantes diariamente, cinco dias por semana, em turnos específicos do dia ou em período integral, escolas do campo, conforme veremos nos próximos capítulos, podem adotar a **pedagogia da alternância**, estabelecendo o calendário letivo de acordo com as demandas locais. Existem escolas em que os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permanecem em regime de internato por 15 dias corridos, com atividades escolares em período integral, e passam outros 15 dias em casa, enquanto os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental se revezam com eles nos tempos de escola e de casa.

AMPLIANDO O CONCEITO

Pedagogia da alternância é um

[...] método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. (Lorenzoni, 2015).

Vale lembrar, também, que, embora a organização temporal escolar anual ou semestral seja a mais comum, há ainda a possibilidade da organização por ciclos. Além disso, a divisão dos conteúdos em componentes curriculares não é a única possibilidade, podendo ser feita por áreas do conhecimento, que envolvem componentes correlatos e complementares.

Quanto à enturmação de estudantes, predomina o critério de idade ou ano escolar. Porém, é crescente no Brasil o número de escolas cujos currículos incluem projetos de trabalho e sequências ou roteiros de estudo que se diferenciam da divisão por componentes e da enturmação por idade e ano escolar, abordando temas interdisciplinarmente e ressignificando os papéis de estudantes, professores e professoras. Nesses casos, estudantes são agrupados por interesses e desenvolvem funções distintas na realização dos projetos e/ou dos roteiros de estudo, percorrendo diferentes posições e vivenciando papéis diversos a cada vez que integram um novo grupo para um novo trabalho.



Cotidiano escolar

PERSONALIZANDO O CURRÍCULO

No Brasil, uma das escolas que inaugurou um modelo personalizado às suas demandas e de relação entre escola, seus atores e a comunidade foi a paulistana Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, que, a partir de 1996, passou a buscar soluções para desafios como evasão, alto número de faltas de estudantes, elevado índice de ausência de professores e cerca de 50% de conceitos *não satisfatório* (NS) em componentes como Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As mudanças iniciais foram estruturais, eliminando alambrados que delimitavam as áreas comuns, tornando os espaços coletivos mais agradáveis e, por fim, abrindo a escola à comunidade aos finais de semana. Posteriormente, a frase “Vá para a diretoria” perdeu o tom de ameaça, tão logo a sala da diretoria deixou de ser um espaço de intimidação para o estudante ou a estudante desviante. Outros ambientes, antes de acesso restrito, foram ressignificados, tornando-se também locais de uso e livre circulação dos educandos. Além disso, os ingressantes ganharam a monitoria de colegas em estágios mais avançados, e atividades extracurriculares – como teatro, oficina de cultura brasileira, educação ambiental e capoeira – passaram a ser oferecidas.

A partir de 2002, o contato com as premissas da Escola da Ponte, como é conhecida a instituição ao norte de Portugal, a qual também promoveu mudanças disruptivas no currículo, foi crucial para as transformações nos aspectos didático-pedagógicos da escola paulistana. Entre elas, a eliminação das paredes das salas de aula e a integração de estudantes de diferentes anos escolares foram as mais marcantes. Educandos de idades e experiências escolares diversas passaram a trabalhar juntos em temas e projetos de seu interesse, sob a tutoria simultânea de mais de um professor e em um mesmo espaço. Tal prática favorece o protagonismo estudantil e a construção da autonomia, viabiliza a troca entre estudantes de diferentes níveis de ensino e abre espaço à interdisciplinaridade.



As propostas para esses modos de organização escolar, muitas vezes envolvendo os próprios estudantes na definição de temas, garantem um percurso que mobiliza habilidades e competências previstas pela BNCC.

Em alguns casos, as grades curriculares preveem carga horária específica para o trabalho de construção da escrita alfabética, para Língua Portuguesa e para Matemática, além de ofertarem componentes adicionais – tais como iniciação musical e/ou música, artes diversas, capoeira ou manifestações culturais locais, robótica e práticas esportivas representativas da comunidade – destacados dos projetos ou roteiros de estudo.

Grade curricular e currículo, dessa forma, não constituem sinônimos, mas estão fortemente relacionados, pois a grade curricular é uma das importantes vias de implementação do currículo, com seus valores referentes à formação dos estudantes.

Projeto político-pedagógico e currículo: correlações

O projeto político-pedagógico (PPP) é o documento de identidade de uma escola. Construído coletivamente por professores, professoras, estudantes, comunidade, equipe gestora e profissionais da educação, ele retrata a escola, o seu entorno e os seus valores. Também define quem integra a comunidade escolar, além de apontar as demandas e os objetivos de ensino daquela instituição. De acordo com Furtado (2023), ele é **político** por se comprometer com a formação do cidadão para um tipo de sociedade almejada e é **pedagógico** porque define as ações educativas que possibilitarão que a escola cumpra seus objetivos.

Por meio do PPP, é possível identificar:

- a concepção escolar de ensinar e aprender;
- a visão da escola a respeito da formação literária;
- o modo como a instituição concebe a fase da vida do público estudantil, ou seja, a infância, a adolescência ou a fase adulta (no caso da EJA);
- a concepção de alfabetização, leitura, escrita e alfabetização matemática;
- o lugar ocupado pelos multiletramentos em suas práticas pedagógicas;
- os temas que são transversalizados e a frequência dessa abordagem (pontual ou constante).

É o PPP que reflete os valores educacionais, sociais, políticos e éticos adotados em cada escola e, também, os objetivos traçados com base nesses valores e no perfil da comunidade escolar. Tais valores podem ser traduzidos no questionamento sobre em que educação a escola acredita e que cidadão ela pretende formar. Por isso, cada PPP é único e específico de uma escola.

Na prática, esse documento é uma referência para que o currículo seja implementado, buscando desenvolver ações que não apenas reflitam as demandas, as necessidades e o perfil sociocultural local, mas também promovam o crescimento

e a transformação da comunidade – o que, segundo Furtado (2023), se dá pela instrumentalização dos estudantes e das estudantes para a leitura do mundo. Cabe ao PPP, ainda, assegurar as aprendizagens essenciais para cada etapa de ensino ou segmento educacional, assim como definir as formas de avaliação, explicitando os planos de ação que vão materializar o currículo da escola.

É o caráter particular e específico do PPP que possibilita que as escolas adaptem os currículos prescritos e a BNCC às realidades locais e comunitárias, colocando-se na contramão de um ensino padronizado e impermeável.

Por exemplo, a habilidade **EF15LP01** da BNCC (Brasil, 2018) diz que é importante que o educando seja capaz de

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

Diversos fatores definem diversidades que impactam os textos que circulam em cada sociedade. Algumas práticas letradas são comuns às crianças em fase de alfabetização, seja pela participação delas mesmas (escuta; leitura; reconto de histórias voltadas para o público infantil; realização de tarefas escolares; colocação de nomes em objetos; escrita de pequenos textos do cotidiano, como bilhetes, cartas/cartões de felicitação, agendas e listas de afazeres), seja pela imersão nas práticas letradas vivenciadas pelos pais (leitura de faturas; leitura de jornais impressos; escuta de telejornais ou programas radiofônicos; leitura de textos religiosos; participação em rodas de histórias; escuta e participação em ligações telefônicas; envio de mensagens por aplicativos; e participação em cerimônias orais diversas).

No entanto, existem outras manifestações que variam conforme a região e a cultura local, por exemplo, cantorias; brincadeiras cantadas; rituais cantados e/ou orações; festejos populares com suas cantigas; cartazes ou divulgação oral.

Além disso, algumas práticas de uso de linguagem predominam em grandes centros urbanos, enquanto outras são mais presentes em pequenas cidades, quilombos, comunidades indígenas ou nos diferentes contextos do povo do campo.

Assim, para que a habilidade prevista pela BNCC, citada anteriormente, seja efetivamente desenvolvida, é necessário trabalhar com materiais “que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente”, sem deixar, no entanto, de apresentar produções de realidades mais distantes, quando forem relevantes.

Outra habilidade – entre as muitas presentes na BNCC – que evidencia a possibilidade, ou melhor, a necessidade de adaptação ao contexto local é a **EF01LP19**. Ela prevê o desenvolvimento da capacidade de “Recitar parlendas,



quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas” (Brasil, 2018), gêneros textuais comuns e de interesse para crianças em fase de alfabetização e também nos anos seguintes, em qualquer parte do país.

Além de haver parlendas e quadrinhas mais disseminadas e típicas em distintos lugares, outros gêneros do campo artístico-literário e também versificados são específicos ou predominantes em determinadas regiões (pajadas, cordéis, loas etc.) e podem servir de materialidade para o que é indicado para exploração na habilidade – a recitação com entonação adequada –, contemplando a habilidade ao mesmo tempo que valoriza a cultura local.

Desse modo, é fundamental que, conforme preveem os PPP, os professores, as professoras e os profissionais da educação leiam com olhar crítico e discutam coletiva e ativamente documentos referenciais e parâmetros da educação formal, para promover currículos escolares culturalmente sensíveis e relacionados às realidades e necessidades locais e às demandas da comunidade. De acordo com Azevedo, Basso e Moraes (2023), ações como essas podem contribuir para a superação das limitações dos documentos e para o fortalecimento do trabalho pedagógico e da educação emancipadora.

Não obstante, um PPP não é apenas descritivo. Ele é, também, propositivo, ao apontar os recursos existentes, os resultados de aprendizagem do momento, os desafios enfrentados pela escola, bem como as metas de superação, os prazos e os planos de ação para alcançá-las. Isso, certamente, envolve iniciativas que vão além dos aspectos didático-pedagógicos.

O currículo e sua origem

Já vimos a origem da palavra “currículo” e seus múltiplos sentidos, mas como surge um currículo propriamente dito? Pesquisadores como Fernandes (2013) e Hamilton (1992) afirmam que o currículo surge de questionamentos impostos pelo modelo de fragmentação e subdivisão da educação escolar em classes.

Em um tempo remoto, a escola havia agrupado os estudantes em classes, considerando que unidades menores seriam mais eficientes na promoção da aprendizagem, uma vez que isso facilitaria a supervisão pedagógica dos estudantes. Essa divisão, no entanto, impunha o desafio de manter a escola coesa como um todo, e não como unidades fragmentadas. As tentativas de solucionar a questão, ainda no século XVI, deram bases para o surgimento do termo “*curriculum*”.

As pesquisas de Hamilton (1989, *apud* Fernandes, 2013) indicam o primeiro registro da palavra “*curriculum*” no ano de 1633, em um atestado conferido a um professor da Universidade de Glasgow, na Escócia, época em que a escola estava expandindo sua abertura para a sociedade. Nesse mesmo período, fortaleceu-se a crença de que crianças, independentemente de gênero ou classe social, precisam ser escolarizadas.

Embora o currículo não se assemelhasse à forma como o conhecemos hoje em dia, ele já apresentava uma organização disciplinar dos estudos. Tempos depois, estudiosos da escolarização introduziram os questionamentos sobre **o que e como** ensinar, pautados na relação existente entre escolarização, mercado de trabalho e regulação social, conforme Fernandes (2013). Nos séculos XVII e XVIII, as escolas destinadas à formação para o mercado de trabalho se tornaram abundantes na Europa, e sua forte presença se estendeu até o século XIX, quando modelos industriais passaram a inspirar a administração escolar, principalmente nos Estados Unidos.

A partir disso, mudanças econômicas possibilitaram que questões sociais ganhassem visibilidade na escolarização, com a valorização das vivências e experiências pessoais e sua utilização na resolução de problemas. Paralela à visão da educação voltada para a vida adulta e para o mercado de trabalho, começava a se fortalecer a visão de uma educação para a construção de uma sociedade harmônica e democrática, comprometida com a redução de desigualdades. No século XX, a concepção de aprendizagem como preparação para a vida adulta perde espaço para uma visão que a entende como preparação para a resolução de problemas sociais. Nesse contexto, o currículo começa a se consolidar como campo de estudo, e, a partir disso, diferentes teorias surgem para explicá-lo, conforme veremos a seguir.

Esse brevíssimo panorama da história do currículo nos oferece uma base para reconhecê-lo não só como reflexo de um tempo e de uma sociedade – e, portanto, sujeito a mudanças –, mas também como resultado de luta social e de (contínua) construção.

Teorias do currículo

Ao abordar as teorias do currículo, é importante resgatar o questionamento que permeia esse conceito: as decisões a respeito de **o que** ensinar, **por que** ensinar isso e não aquilo e **quais** conhecimentos ensinar. Padilha (2004) vai além dessa reflexão, questionando **o que** deve ser **aprendido** e **por que** se deve **aprendê-lo**, deslocando, nessa mudança de perspectiva, o foco para a aprendizagem. Ainda segundo o autor, são as teorias do currículo que nos ajudam a refletir sobre possíveis respostas para esses questionamentos.

Silva (2002) identifica diferentes teorias do currículo, que enfatizam aspectos diversos, reveladores das formas de se pensar tanto a escola como o estudante, a sociedade e o mundo. Algumas dessas teorias priorizam a didática e a metodologia de ensino, a avaliação da aprendizagem e o planejamento. Outras dão ênfase à ideologia subjacente à escolarização e às relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar. Há, ainda, aquelas que incluem questões de identidade, representatividade e multiculturalismo. Com base na identificação de características semelhantes, o autor as categoriza em Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas do currículo.



Segundo Silva (2002), teorias são definidas pelos conceitos que utilizam para conceber a realidade. Eles atraem nosso olhar para aspectos que não seriam percebidos se não existissem. Para o autor, uma forma de diferenciarmos as teorias é examinando os conceitos que elas empregam.

Para as Teorias Tradicionais, além da didática e da metodologia de ensino, da avaliação da aprendizagem e do planejamento, os saberes dominantes são os que devem ser ensinados, por meio de técnicas já definidas cientificamente e apropriadas à “transmissão” do conhecimento, de forma organizada. Eficiência e objetivos são a tônica dessas teorias. Elas se apresentam, ainda, como neutras e desinteressadas. De acordo com Padilha (2004), hoje em dia, ainda encontramos essas características no currículo praticado em algumas escolas. Segundo ele, o currículo que se atém, essencialmente, à organização e ao método remonta à *Didática Magna* de Comenius.

Para Silva (2002), é evidente o distanciamento entre as Teorias Tradicionais e a concepção libertadora de educação de Paulo Freire e sua crítica a uma educação bancária, segundo a qual o conhecimento é transferido (transmitido) do professor ao aluno (**pedagogia do conteúdo**). Ainda segundo o autor, a valorização de modelos técnicos de educação preconizados por Teorias Tradicionais contrasta com a concepção freiriana de conhecimento como um ato ativo, isto é, que reconhece a participação dos estudantes na sua construção e se opõe à ideia de conhecimento como resultado do acúmulo de informações.

As Teorias Críticas e Pós-críticas se opõem à pretensa neutralidade com que se autodefinem as Teorias Tradicionais. O fato de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros é suficiente para desmontar a ideia de neutralidade de um currículo, uma vez que as escolhas que o constituem sempre refletem alguma ideologia.

De acordo com Silva (2002), as Teorias Críticas deslocam os conceitos do campo estritamente pedagógico – relacionado ao ensino e à aprendizagem – para o campo da ideologia e do poder, viabilizando uma nova ótica da educação. De acordo com ele, do mesmo modo, as Teorias Pós-críticas, ao destacarem o conceito de discurso – representado, sobretudo, pelas linguagens usadas, especialmente a verbal, e pelos sentidos construídos por elas sobre identidade e relações de poder – no lugar do conceito de ideologia, instauram uma nova maneira de conceber o currículo.

Uma contextualização histórica apresentada pelo autor mostra que a década de 1960 foi profícua em transformações sociais, políticas e culturais no cenário mundial. Foi, também, o momento em que surgiram os primeiros livros questionando a estrutura educacional tradicional e construindo bases para que a Teoria Crítica propusesse uma completa inversão nos fundamentos das Teorias Tradicionais do currículo.

Em confronto à aceitação, característica das Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas assumem um caráter de desconfiança e responsabilizam as primeiras pela perpetuação de desigualdades sociais. As Teorias Críticas desconsideram as técnicas de como fazer o currículo e valorizam o desenvolvimento de conceitos que possibilitem compreender o que o currículo faz.

Assim, entre os questionamentos das Teorias Críticas às Tradicionais, destacamos:

- O professor ou a professora como detentor ou detentora do saber.
- O foco na transmissão de conteúdos de forma linear e passiva, geralmente definidos por um grupo social dominante, perpetuando desigualdades sociais e inviabilizando a transformação social pela educação.
- A desconsideração dos interesses, dos modos de vida e da cultura de povos marginalizados (indígenas, quilombolas, comunidades campesinas, ribeirinhos, povos das florestas etc.), com consequente perpetuação da ideia de currículo como forma de dominação.
- A pretensa neutralidade do currículo e a negação de seu papel como instrumento de poder.
- O não reconhecimento das diversidades constitutivas do espaço escolar.

Um exemplo do último item apresentado pode ser visto quando a escola impõe uma única variante linguística – a urbana e alinhada à norma culta – como válida, desconsiderando a legitimidade dos diferentes falares de estudantes, professores, professoras e funcionários da escola, fortalecendo, com isso, a relação de poder entre quem elabora e quem vivencia o currículo.

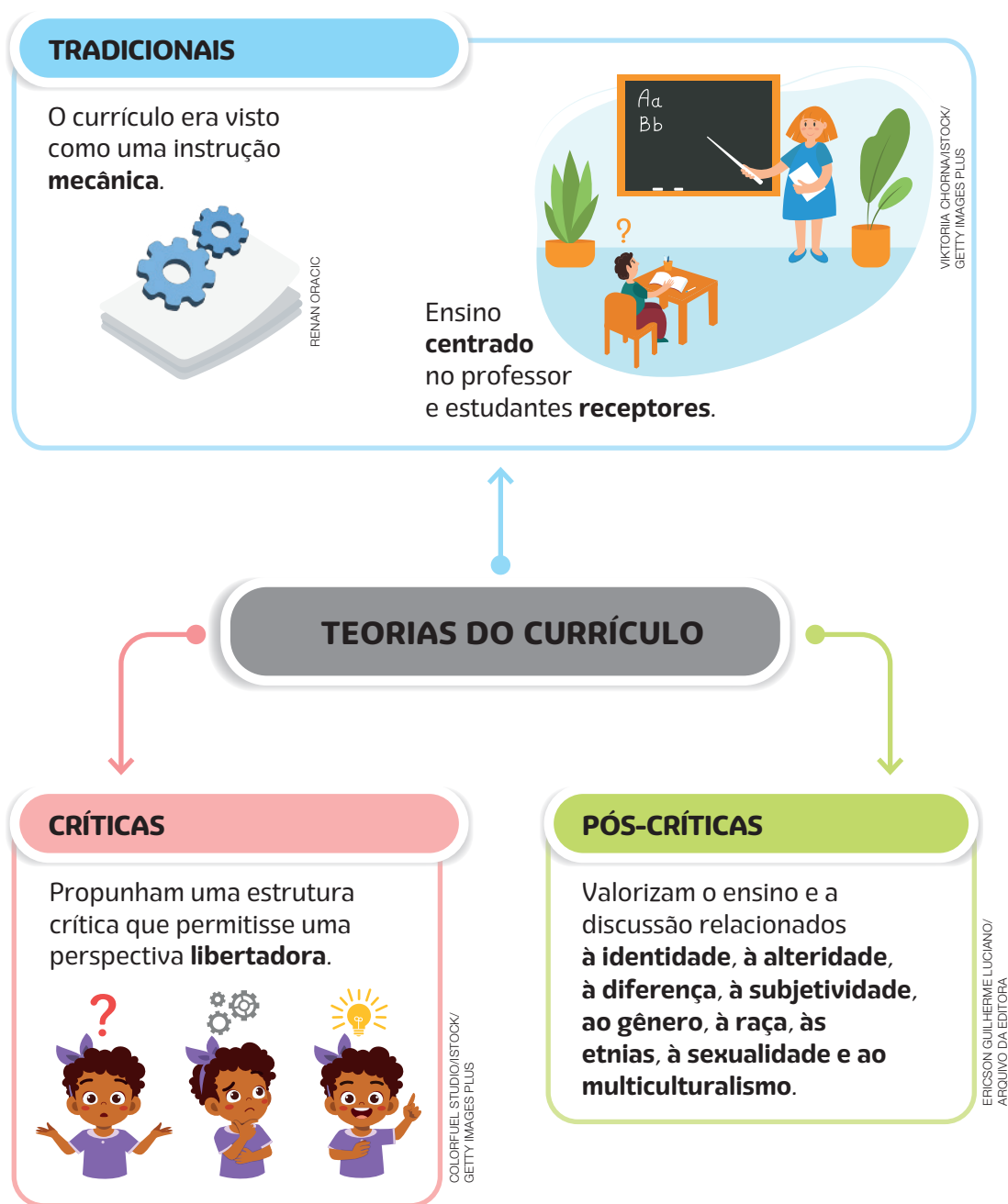
As Teorias Pós-críticas, por sua vez, validam os questionamentos das Teorias Críticas e acrescentam novos pontos caros ao currículo, como gênero, raça, sexualidade e multiculturalidade, valorizando não só o reconhecimento desses temas, mas entendendo-os como constitutivos do próprio currículo.

Nas Teorias Pós-críticas, os estudantes são concebidos como sujeitos sociais e que, portanto, estabelecem trocas, aprendem por meio de experiências compartilhadas e atuam como protagonistas do currículo, no dizer de Padilha (2004, p. 133), levando em conta

suas dimensões objetivas e subjetivas da formação da pessoa e das relações pessoais e impessoais que estabelecem no mundo em que vivem, resgatando não apenas as suas experiências pessoais, mas também, sobretudo, estimulando a troca de experiência e a ênfase às dimensões grupais.

Um exemplo bastante simples da valorização da multiculturalidade no espaço escolar, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é a presença da literatura oral e escrita produzida por diferentes grupos culturais e étnicos, representativos da diversidade brasileira, e sua tomada como objeto de estudo, incluindo seus autores e contextos de produção.

O esquema a seguir sintetiza as diferentes teorias do currículo:



Isto também é currículo?

As crianças não aprendem apenas o que está formalmente previsto e registrado nos currículos, mas também aquilo que vivenciam no dia a dia escolar. No entanto, será que esses aprendizados também fazem parte do currículo escolar?

Convidamos o leitor a refletir sobre as situações relatadas a seguir – e a evocar outras de sua própria experiência escolar –, que nos colocam no caminho da pergunta: isto também é currículo?

PARA REFLETIR

Questionada sobre a finalidade de se aprender a ler e a escrever, a criança em fase de alfabetização responde que se aprende a ler e a escrever “para passar de ano”. O que está envolvido na ideia que a criança tem do aprendizado da leitura e da escrita? De que forma isso se relaciona ao currículo?

“Passar de ano” é uma expressão antiga, com a conotação de obter aprovação em todos os componentes curriculares, avançando-se de um ano escolar para o seguinte. Por que isso seria preocupação para uma criança com idade entre 6 e 7 anos? O que isso tem a ver com currículo?

A resposta da criança nos leva a suspeitar de práticas de leitura e de escrita descontextualizadas, em que os fins sociais dos textos e dos próprios atos de ler e de escrever não são explorados. Possivelmente, a leitura e a escrita com o objetivo de aprender conteúdos ou para realizar outras práticas escolares suplantam as situações que reproduzem usos sociais, nas quais a leitura e a escrita são demandadas (escrever/ler bilhetes, registrar agendas, adicionar um número de telefone a um celular, fazer uso de um aplicativo, ler e assinar um documento, fazer cadastro, ler uma receita culinária, conferir um boleto, fazer uma lista de compras, de convidados de uma festa, de afazeres etc.).

PARA REFLETIR

A visitante, junto ao balcão da secretaria escolar, vê, pela porta de vidro, duas crianças passando abaixadas pelo corredor. Seus olhares se cruzam e uma delas leva o dedinho à boca, em sinal de silêncio, como quem pede a cumplicidade da visitante. A secretária está de costas e não pode ver as crianças, que concluem o caminho abaixadas à altura da alvenaria, de modo que não sejam vistas pelas salas da administração escolar.

Ao vê-las entrar do outro lado do balcão, na ausência da secretária, que foi buscar um documento, a visitante pergunta às crianças o que estão aprontando. Em sussurros, uma delas responde que hoje não é o dia de biblioteca, mas queriam muito levar um livro pra casa. Então, vão pegar escondido para devolver no dia seguinte.

Isso está relacionado ao currículo?

A situação descrita nos leva a refletir sobre o trabalho de formação do leitor literário, provavelmente realizado em sala de aula, já que as crianças desejam um livro, e sua relação com o “dia de biblioteca”. Por que as crianças precisam tramar um “empréstimo não autorizado”? Em que medida sala de aula e biblioteca estão alinhadas na formação do leitor literário? O que o fato de só poder retirar livros em dia de biblioteca diz para estes e outros estudantes?



Situações como essa nos mostram que o currículo não se efetiva somente entre as paredes da sala de aula. Os espaços coletivos da escola expressam valores muitas vezes conflitantes com o que expressa o PPP e o que é colocado em prática no currículo.

A expressão “educação inclusiva”, tão presente nos documentos que regem e orientam as práticas escolares e pedagógicas, nos impõe reavaliar constantemente nossas decisões no que diz respeito à educação para todos e para todas. Relatos de adultos que, quando crianças, se sentiram desconfortáveis ou excluídos em uma escola pensada para uma hegemonia branca nos acendem o alerta para situações, antes, impensadas. É fundamental que a escola se antecipe a situações que possam contradizer a validação das diversidades previstas nos currículos. O discurso oficial e explícito é o da inclusão, da tolerância e o do respeito à diversidade. Porém, algumas práticas podem se distanciar do discurso oficial.

PARA REFLETIR

Os ensaios para a Festa Junina estão a pleno vapor. A música escolhida para a coreografia menciona o meneio ou um movimento com o chapéu. Mas o chapéu das crianças negras, sobretudo das meninas, fica mais na mão do que na cabeça, pois não se firma no cabelo volumoso. A trancinha lisa que desce dos chapéus femininos não condiz com o cabelo crespo e causa desconforto. Aos poucos, as crianças vão arranjando justificativas para não participar da coreografia. Isso também é currículo?

Vários outros aspectos nos levam a refletir sobre a relação com o currículo ou sobre como o perpassam, como a sala da diretora, já mencionada; a arquitetura das escolas e sua semelhança com espaços destinados à produção industrial; a maneira de a escola lidar com indisciplina, *bullying*, preconceitos diversos e xenofobia; além da celebração de Dia das Mães ou dos Pais em um país com configurações familiares diversas. Isso também é ou passa pelo currículo?

Quando desenvolvemos ações como as analisadas, desenvolvemos também um discurso do qual o estudante vai se apropriando e aprendendo de forma não explícita. Não são ensinamentos previstos no currículo ou no projeto da escola. São veiculados por atitudes e regras, muitas vezes, contraditórias aos documentos oficiais, que chegam aos estudantes porque são vivenciados no dia a dia escolar. Esses ensinamentos não intencionais, ou, pelo menos, não previstos oficialmente, integram o chamado **currículo oculto**.



Currículo prescrito, currículo real e currículo oculto

No capítulo anterior, vimos a **polissemia** do termo currículo, as diferentes concepções do currículo escolar e as ideias que permeiam cada uma das teorias do currículo. Finalizamos o capítulo com a conclusão de que o currículo registrado nos documentos escolares não atua sozinho no espaço escolar. Diferentes manifestações do currículo coabitam o espaço e as práticas escolares.

AMPLIANDO O CONCEITO

Polissemia é a pluralidade de sentidos de uma palavra ou expressão.

O pesquisador espanhol Sacristán (2000), alinhado às teorias críticas do currículo, apresenta o que denomina “níveis” ou “fases” do currículo, e os classifica da seguinte maneira:

- **Currículo prescrito:** constituído de documentos oficiais estabelecidos pelos órgãos que traçam as diretrizes para a educação escolar – como o Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação ou mesmo a própria escola.
- **Currículo apresentado aos professores e às professoras:** materializado em materiais didáticos – apostilas, livros.
- **Currículo modelado pelos docentes:** elaboração do PPP, definição de projetos, discussão de propostas pedagógicas.
- **Currículo em ação:** a aula – a materialização do que foi apresentado anteriormente.
- **Currículo realizado:** avaliação por meio dos diversos instrumentos – provas, trabalhos, seminários, autoavaliação etc.
- **Currículo avaliado:** perpassa todas as fases anteriores, avaliando cada uma delas.

QUEM É

José Gimeno Sacristán é reconhecido como uma das maiores referências na teoria do currículo. Suas pesquisas abordam a escola e seus problemas educativos, questionando a simples listagem de conteúdos obrigatórios e defendendo que o currículo deve oferecer meios para que os estudantes compreendam criticamente a cultura e a sociedade em que vivem. Autor de vasta produção acadêmica, publicou obras fundamentais como *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, *Poderes instáveis em educação* e *O aluno como invenção*, que se tornaram referências nos debates sobre ensino, cultura e inovação educacional.



Para o autor, o papel do professor e da professora em todas essas fases ou níveis é fundamental. Daí a importância de planejamentos participativos.

Outra classificação das manifestações curriculares, mais comum aos meios escolares, apresenta o **currículo prescrito** ou **formal**, o **currículo real** e o **currículo oculto**, conforme Silva (2002), a qual descrevemos a seguir.

PARA REFLETIR

- Como você entende cada uma dessas manifestações, com base na classificação de Silva (2002)?
- De que maneira cada um deles pode estar relacionado à prática escolar?
- Por que é importante conhecê-los e identificá-los?

■ Currículo prescrito ou formal

O currículo prescrito ou formal pode também ser conhecido como **currículo oficial**. É aquele estabelecido por órgãos, estabelecimentos de ensino e documentos oficiais educacionais. Materializa-se por meio de um documento escrito, que prescreve um conjunto de diretrizes, regras e normas que regem o ensino em determinada rede ou instituição.

Quando originário de redes de ensino, busca estabelecer uma unidade nacional, estadual ou municipal, mas é flexível e sensível às especificidades locais, assumindo características orgânicas e maleáveis. Desse modo, ao mesmo tempo que determina elementos comuns, permite que as redes ou estabelecimentos de ensino façam adaptações que viabilizem um currículo (o real) no qual os estudantes e as estudantes para quem ele foi pensado se reconheçam no ambiente escolar e não vejam a escola como um espaço pensado e planejado para um grupo ao qual eles e elas não pertencem.

São exemplos de manifestações do currículo formal ou prescrito: a BNCC, as diretrizes curriculares de cada estado ou município e, ainda, as diretrizes de um estabelecimento de ensino.

E por que falamos em manifestações? Porque esses documentos oficiais não são o currículo, propriamente, mas uma das vertentes em que ele se manifesta, uma vez que, como vimos no capítulo anterior, o currículo envolve muito mais do que as diretrizes que prescrevem o que e como ensinar.

■ Currículo real ou currículo em ação

O **currículo real** ou **currículo em ação** também pode ser conhecido como **currículo experienciado**. É construído com base no currículo formal (prescrito) e manifesta-se pela prática realizada nas salas de aula, conforme indicam

os termos “real”, “em ação” e “experenciado”, termos esses que nos permitem perceber essa manifestação do currículo como algo vivido por estudantes e professores.

O currículo real é aquilo que verdadeiramente chega até as salas de aula como práticas pedagógicas, decorrentes de um planejamento. É a aula em si, com seus temas, conteúdos, metodologias, formas e instrumentos de avaliação.

O currículo real nasce do estudo e do reconhecimento do currículo prescrito e se desenvolve por meio do planejamento coletivo e participativo, levando-se em conta o PPP da escola e seus propósitos. É o planejamento anual ou semestral, destrinchado em planejamentos mensais ou semanais, envolvendo não apenas as aulas, mas também os projetos, as celebrações, as saídas a campo e outras atividades que vão viabilizar a implementação do currículo real.

Assim, quando uma equipe de professores e professoras se reúne nos primeiros meses do ano ou do semestre para a tomada de decisões para o ano letivo, está atuando com e sobre os currículos prescrito e real. O primeiro deles como base e o segundo como construção. Assim, podemos entender que o professor ou a professora não apenas aplica o currículo, uma vez que é participante ativo ou ativa na construção e realização do currículo real.

Vale destacar, ainda, que o currículo real não é engessado ou hermético. Ele é vivo, maleável e sensível aos fatos e acontecimentos, às questões decorrentes de fatores climáticos, políticos e sociais, podendo ser alterado, ainda que os rumos da alteração não estejam prescritos no currículo oficial.

PARA REFLETIR

- Em sua prática pedagógica, até que ponto o currículo prescrito atua como base para o currículo real?
- A relação entre currículo prescrito e currículo real é avaliada com alguma periodicidade?
- Qual é a relevância dessa avaliação?

■ Currículo oculto ou implícito

Simultaneamente ao currículo vivenciado nas salas de aula e previsto nos documentos oficiais, acontece outra manifestação de currículo que não está registrado ou prescrito em documentos. Desse modo, também não está explícito ou visível a quem o vivencia (estudantes, professores e professoras, equipe pedagógica, profissionais que exercem as mais distintas funções na escola). Além disso, não é decorrente de um planejamento, podendo, inclusive, algumas vezes,



contradizer o que está prescrito. Essa manifestação curricular tampouco é exclusiva da sala de aula, fazendo-se presente nos mais diversos espaços escolares. É o **currículo oculto** ou **implícito**.

Mas o que vem a ser essa manifestação curricular que mais parece estar à sombra dos currículos oficial e real? Nas palavras de Silva (2002, p. 78):

O currículo oculto é constituído de todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

As posturas e ações da escola revelam seus valores por meio de discursos não declarados ou registrados nos documentos que norteiam a prática pedagógica. As ações são perpassadas e influenciadas pelas diferentes culturas de todos os envolvidos no processo de ensino. Os discursos, por sua vez, envolvem diferentes aspectos que não estão previstos no currículo e que extrapolam o âmbito dos componentes curriculares. Veiculados por restrições, regras, omissões ou declarações, ações e atitudes, ainda que não ensinados, eles impactam a formação dos estudantes e a prática pedagógica. Tudo o que é aprendido das atitudes, valores, regras e omissões da escola afeta a formação dos estudantes, das professoras e dos professores como tal, muitas vezes, até mais do que o que é aprendido pela vivência do currículo real.

Analisemos uma situação vivenciada por uma professora de 2º ano do Ensino Fundamental para identificarmos a relação entre as manifestações do currículo no cotidiano escolar.



Cotidiano escolar

UMA ATIVIDADE PARA GABRIEL

A professora Sônia nos relata que, decorridos alguns meses do ano letivo, recebeu em sua classe de 2º ano um estudante que, ao que tudo indicava, apresentava ritmo de aprendizagem escolar mais lento comparado às demais crianças. A escola e a família haviam tomado uma série de decisões em relação à vida escolar da criança, cuja real eficácia a professora questionava.

Segundo a mãe, a primeira escola acreditava que, em algum momento, ele daria “o estalo” para a construção da escrita alfabética. No entanto, após dois anos de escolarização sem avanços substanciais, Gabriel chegou ao 3º ano cada vez mais distante e alheio às práticas desenvolvidas na sala de aula e à socialização com outras crianças. Escola e família, então, decidiram reenturmá-lo no 2º ano, já com o ano em andamento, o que o afetou emocionalmente. Diante das novas dificuldades, a família decidiu colocá-lo em outra escola. E foi assim que ele chegou à sala de Sônia.

A professora conta que, ainda sem apoio de outro profissional em sala de aula, ao tomar contato com a situação, já nos primeiros dias avaliou informalmente a criança por meio de atividades realizadas individualmente, em dupla e em grupo e por meio de observações. Segundo Sônia, Gabriel parecia necessitar de um acompanhamento mais próximo e individualizado e de atividades especiais, que lhe servissem de “andaime” ou que progredissem a passos mais curtos para que ele atingisse um objetivo almejado.

E assim a professora procedeu, preparando atividades específicas para Gabriel construir conhecimentos lacunares no processo de alfabetização e em outras áreas. Nesse período, ela o acompanhava em sua carteira, não tanto quanto ele precisava, mas sempre que ela conseguia se dedicar especificamente a ele, até que pudesse ter um professor de apoio, o que levou alguns meses para acontecer.

Após algum tempo, Sônia aceitou a oferta de ajuda de uma das crianças para distribuir as folhas de atividades. Ao passar pela carteira de Gabriel, a menina parou e se pôs a ler a atividade enquanto a professora se ocupava de outros preparativos para a sequência da aula. Então, a menina chamou a professora em voz alta, despertando a curiosidade dos colegas, e questionou:

— Prô, a do Gabriel também vai ser esta? Ou tem alguma coisa mais “facinha” pra ele? Tô achando que isso aqui não vai dar não.

Sônia relata que ficou paralisada, sem resposta imediata para a pergunta da estudante. Não porque não tivesse a atividade específica para Gabriel, mas porque, em um misto de culpa e despreparo, perguntava-se: *Em que momento eu disse que Gabriel fazia atividades “mais fáceis”? Quando manifestei às outras crianças que ele não conseguia fazer as mesmas atividades que elas? Por que não distribuí eu mesma as atividades, como costumava fazer, colocando a de Gabriel na pilha? Que imagem do menino estava sendo formada a partir da prática adotada com o intuito de ajudá-lo a construir conhecimentos compatíveis com o ano escolar que cursava?*

O relato da professora Sônia, certamente, desperta alguns questionamentos no leitor e na leitora. Porém, interessa-nos, neste tópico, analisar o entrelaçamento das manifestações de currículo estudadas. A situação apresentada exemplifica como os currículos prescrito, real e oculto coexistem no cotidiano escolar. Em que aspectos do relato da professora identificamos cada uma dessas manifestações?

No relato apresentado, podemos perceber a manifestação do currículo prescrito no que é esperado de uma criança com dois anos de escolarização no Ensino Fundamental, já cursando o 3º ano. É essa referência que parametriza, para a escola, a defasagem da criança em relação ao que está previsto e prescrito para o ano escolar.



Também vemos a avaliação diagnóstica realizada pela professora, com a utilização de mais de um instrumento de avaliação e em diferentes agrupamentos. Outra passagem do relato que pode indicar a manifestação do currículo prescrito é a previsão, ainda que não figure neste relato, de um professor de apoio.

O currículo real aparece no preparo de atividades específicas para a criança, afinal, é na prática que o professor ou a professora identifica o que precisa ser retomado, de que ponto partir na construção dos conhecimentos e quais ferramentas utilizar. É em sala de aula que as potencialidades e as defasagens se manifestam e dão os sinais necessários à mudança de rota no planejamento do professor ou indicam a necessidade de abertura para uma ou outra particularidade, dentro do planejamento coletivo escolar.

Há, no entanto, um trecho do relato em que o currículo real, aquele que verdadeiramente acontece na sala de aula, fica ainda mais evidente: “[...] *ela o acompanhava em sua carteira, não tanto quanto ele precisava, mas sempre que conseguia se dedicar especificamente a ele*”. Sabemos que a rotina de sala de aula nem sempre favorece a plena implementação do currículo prescrito, e o que acontece, efetivamente, é perpassado por diferentes fatores não previstos no currículo oficial. Assim parece acontecer também com a professora, que sabe o que precisa ser feito, mas depende das condições reais para fazê-lo na prática diária.

Por fim, a manifestação do currículo oculto, mencionado por Silva (2002), pode ser atribuída à passagem em que a menina distribui as atividades e ao momento em que a professora se dá conta de que há uma imagem de Gabriel, ou de como ele é percebido pela escola, sendo construída pelos colegas. E isso está acontecendo sem que seja dito, mas com base no que é realizado, ainda que na tentativa de ajudar. A menina, e provavelmente outros estudantes, já se apropriou das divisões e categorizações entre os mais e os menos capazes.

Os questionamentos que a professora se faz evidenciam que o currículo oculto se constrói com base no que é percebido nas atitudes e práticas, e não apenas no que é verbalizado ou ensinado formalmente.

De acordo com Silva, na perspectiva crítica do currículo, os aprendizados propiciados pelo currículo oculto favorecem as estruturas e o funcionamento da sociedade capitalista. Assim, crianças das classes operárias acabam aprendendo atitudes que perpetuam seu papel de subordinação, enquanto as das classes proprietárias reforçam seu papel de dominação. Para o autor, o currículo oculto ensina “o conformismo, a obediência, o individualismo” (Silva, 2002, p. 79).

O pesquisador afirma, ainda, que as dimensões relativas a gênero, sexualidade e raça também perpassam o currículo oculto, definindo, pelas relações escolares (professor-estudante, administração-estudante, estudante-estudante), o que significa ser homem, mulher, homossexual, heterossexual, bem como a identificação com determinada raça ou etnia. Para ele, as relações escolares são uma das fontes do currículo oculto.

O espaço é outra fonte apontada pelo autor. Para ele, a rigidez ou o afrouxamento da organização do espaço escolar propiciam aprendizados distintos. O pesquisador Tanzi Neto (2017), ao analisar a “arquitetônica social escolar”, aponta diferentes pesquisas que mostram a perpetuação de arquiteturas – especialmente em escolas públicas – que remetem ao controle, distanciando-se da promoção da autonomia, da valorização da criatividade e do uso de linguagens múltiplas.

Kowaltowski (2013, *apud* Tanzi Neto, 2017) afirma que o ambiente físico escolar deve ser analisado como o resultado da expressão cultural de uma comunidade. A essa afirmação, Tanzi Neto acrescenta que a discussão sobre esses espaços não pode se limitar à arquitetura, uma vez que são perpassados por aspectos pedagógicos e semióticos – tanto verbais quanto visuais – que apresentam implicações sociais demandando, assim, um olhar multidisciplinar.

Nos mais de 200 anos de existência, a instituição escola passou por diversas transformações. Porém, os seus espaços, em muitas escolas, ainda refletem uma concepção ultrapassada de espaço de controle.

Silva (2002) também aponta o tempo como fonte do currículo oculto. Para ele, as diferentes organizações do tempo escolar (divisão, controle, tempo destinado às tarefas, tempo de permanência em sala de aula) ensinam coisas distintas. Por fim, o pesquisador argumenta que as categorizações explícitas ou implícitas da experiência escolar configuram ensinamentos do currículo oculto, pelos quais são identificados os “mais capazes” e os “menos capazes”, os meninos e as meninas.

PARA REFLETIR

Algumas práticas e/ou organizações reproduzidas pela escola podem fazer parte de um currículo oculto tão naturalizado que não nos damos conta dos sentidos que estão sendo construídos. Por exemplo:

- Que valor é veiculado quando formamos filas separadas de menino e menina para o trânsito dentro da escola?
- Que imagem a escola projeta de si ao se manter por trás de muros altos e grades? Ou ainda, ao apresentar janelas tão altas que permitem aos estudantes, nas salas de aula, ver apenas o céu?
- O que “dizemos” aos estudantes ao impedirmos que troquem ideias durante a realização de tarefas?

Sem olhar o do colega. Cada um fazendo o seu!

É muito provável que o leitor ou a leitora já tenha ouvido isso em sala de aula ou até mesmo tenha sido a pessoa que o disse, ou ainda tenha sido repreendido por uma tentativa de interação durante a realização de uma atividade. Também é possível que a palavra “interação” esteja presente nos currículos prescritos das escolas. Porém, o currículo real não costuma incentivar a interação entre estudantes, nem mesmo no período de alfabetização, quando o trabalho por pares pode ser tão benéfico à construção da escrita alfabética e à aprendizagem da língua escrita.

Em algumas escolas, a interação, a atividade coletiva e a discussão em grupo são vistas como tumultuosas e prejudiciais ao rendimento individual dos sujeitos envolvidos, perpetuando uma formação individualista e distante da cooperação. Com essas práticas, que significados vão sendo construídos pelas crianças ingressantes no Ensino Fundamental a respeito de trabalho colaborativo, das vivências coletivas? Que discurso veicula silenciosamente a respeito de realizações em grupo? É nesse terreno que se constitui o currículo oculto.

Conhecer a existência das manifestações do currículo oculto, de acordo com Silva (2002, p. 80), possibilita que nos tornemos conscientes dele, procurando trazê-lo à tona, “desocultá-lo”, no dizer do pesquisador, enfraquecendo e desarmando aquilo que age no “subterrâneo da escola”. Para ele, a força do currículo oculto está no próprio fato de permanecer oculto, invisível, porém, ativo. O autor argumenta que a consciência do currículo oculto é que permite possibilidades de mudança.

VEJA TAMBÉM

1. O clássico “Conto de escola”, de Machado de Assis, publicado em 1884, retrata a experiência escolar de um menino que narra, em primeira pessoa, uma situação vivida em sala de aula. Apesar de ter sido escrito há mais de um século, o texto provoca reflexões importantes que permanecem atuais:

- Quais semelhanças existem entre a escola retratada por Machado de Assis e a escola de hoje?
- O que, de fato, o aluno-narrador aprendeu naquela situação? E o aluno que pediu ajuda para entender o conteúdo, o que aprendeu?
- Como essas aprendizagens se relacionam com o currículo oculto?
- Como podemos usar a consciência sobre o currículo oculto para transformar o currículo real, evitando repetir as práticas de individualismo e a falta de colaboração retratadas no conto?

O acervo digital da Unesp traz uma versão da obra. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/18/3/Texto%20-%20Conto%20de%20Escola%20-%20Machado%20de%20Assis.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

2. A obra de Adolfo Tanzi Neto, *Arquitetônica social escolar: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein – espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle* (Editora Pontes, 2017), o autor discute diferentes discursos e outros aspectos relacionados ao cotidiano escolar, que guiam, instruem e formam estudantes de maneira implícita ou explícita, e como eles impactam no protagonismo estudantil.

3. *Saberes e incertezas sobre o currículo* (Editora Penso, 2013), obra organizada por José Gimeno Sacristán, reúne um grupo de pesquisadores que se propõe a refletir sobre pressupostos nos quais se baseiam a organização do currículo e seu desenvolvimento, além dos dilemas a serem considerados na educação democrática.



MARC FERREZ - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Machado de Assis.
Fotografia de 1884.



REPRODUÇÃO/EDITORIA PONTES EDITORES



REPRODUÇÃO/EDITORIA PENSO



Currículo e diversidades: por uma educação decolonial

Os termos “colonial”, “colonialismo”, “decolonial”, “decolonialismo”, “colonialidade” têm sido cada vez mais usados no senso comum e em estudos acadêmicos, e é provável que você já tenha se deparado com eles.

PARA REFLETIR

- Você sabe o que esses termos originários da palavra “colônia” significam?
- Em quais aspectos “decolonizar” e “descolonizar” se diferem?

A semelhança entre os termos “decolonizar” e “descolonizar” pode levar à ideia equivocada de que sejam sinônimos. No entanto, embora exista relação entre eles, têm significados distintos: “descolonizar” refere-se a desfazer o vínculo entre colonizador e colônia. Logo, descolonização é um processo histórico de independência de um país colonizado do seu colonizador, pelo qual, nós, brasileiros, passamos há muito tempo.

Entretanto, os efeitos da colonização, a submissão à cultura, à economia, à política, aos valores sociais e ao conhecimento do colonizador perduram por décadas, às vezes séculos. Esses efeitos podem se manifestar pela construção da ideia de inferioridade do povo colonizado em relação ao(s) colonizador(es), o que é chamado “efeito colonial”, “colonialismo” ou, ainda, “colonialidade”. O termo “decolonizar” tem lugar nesse contexto.

“Decolonizar”, portanto, implica promover práticas, desenvolver conceitos e pesquisas que tenham como objetivos diminuir, ou até reverter, os efeitos do longo período de colonização, tais como racismo, privilégios políticos, violência como medida de resolução de conflitos, manutenção de latifúndios, migração forçada de populações nativas, explorações trabalhistas, entre outros.

Neste capítulo, discutiremos aspectos fundamentais a serem observados no desenvolvimento de um currículo que valorize as diversidades e contribua para a decolonialidade.

Nos dois primeiros capítulos, vimos que o currículo nunca é neutro. Ele sempre reflete escolhas das sociedades, da escola e/ou das redes de ensino, que podem torná-lo mais ou menos atuante na redução da desigualdade social. Conforme as escolhas realizadas, o currículo pode fazer das diversidades um fator de diálogo, reflexão e interação cultural ou um fator de exclusão, acentuando desigualdades.



Vale retomar a importância de um olhar constante para o currículo oculto e de estar sempre atento e atenta às práticas escolares (e não apenas às pedagógicas) que possam refletir alguma forma de discriminação ou que impeçam a existência de uma escola verdadeiramente igualitária para aqueles que ali estudam e trabalham.

Mas o que é diversidade? Qual é a sua relação com as desigualdades?

A palavra “diversidade” se refere a um conjunto de diferenças entre pessoas em um mesmo ambiente. Essas diferenças podem ser de etnia, de orientação sexual, de gênero, de religião, de classe socioeconômica, de cultura etc. Muito se fala sobre o respeito às diversidades. Mas, também, muito se toma como respeito a simples existência das diversidades nos espaços, como a escola.

No contexto escolar, respeitar as diversidades é reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas, garantindo-lhes igualmente voz, valorização de saberes e de modos de vida e viabilização dos direitos de todos e de todas, garantindo equidade entre os diferentes grupos.

PARA REFLETIR

De que maneira um currículo escolar pode contribuir para a promoção do respeito e da valorização das diferenças e para o combate às desigualdades?

Na relação que se estabelece entre diversidade humana e cultural e escola, o currículo é elemento central. É ele que vai possibilitar a transposição do que está previsto no PPP em prática cotidiana de sala de aula. Por isso, ele é mais do que a definição de conteúdos a serem abordados. Ele se configura na metodologia que viabiliza o combate às desigualdades, o fortalecimento de uma cultura escolar democrática e o oferecimento de uma **educação inclusiva**, isto é, para todos e todas.

AMPLIANDO O CONCEITO

Educação inclusiva, neste texto, é tomada no sentido social. Visa à eliminação de barreiras que criam desigualdade e à garantia de participação na vida em sociedade de todas as pessoas, independentemente de raça, etnia, gênero, religião, orientação sexual, deficiências, classe social etc.

Da colonização à emancipação dos currículos

De acordo com Gomes (2012), a ampliação do direito à educação possibilitou o acesso à escola de sujeitos, antes, invisibilizados ou ignorados como sujeitos de conhecimento. Eles trazem não apenas conhecimentos, mas também valores, condições de vida, histórias e demandas, exigindo propostas curriculares emancipatórias, que vão muito além da preparação para avaliações externas.

Segundo a autora, os currículos colonizados e colonizadores, já existentes nas escolas, perpetuam uma falsa hierarquia entre conhecimentos, tendo como consequência a hierarquização de culturas e de povos e a dominação de uns sobre outros, por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência.

De acordo com a pesquisadora, tal processo resulta

[...] na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (Gomes, 2012, p. 102).

Na década de 1990, Santomé (1995) já refletia sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas. Em uma análise dos currículos e dos conteúdos desenvolvidos nas instituições escolares, ele identifica a maciça presença das culturas chamadas hegemônicas. As culturas dos grupos marginalizados, segundo ele, ou são negligenciadas ou são estereotipadas.

Currículo e racismo

A filósofa e ativista brasileira Sueli Carneiro cunhou o termo “epistemicídio” (Carneiro, 2014) para se referir ao apagamento, à anulação e à morte do conhecimento produzido por um povo ou da validade e da legitimidade desse conhecimento. Para a pesquisadora, trata-se de estratégia de dominação racial e manutenção do poder, principalmente sobre a população negra. Para ela, esse fenômeno vai além do silenciamento dos conhecimentos construídos por pessoas negras. Na escola, por exemplo, o epistemicídio se dá pela reprodução de estereótipos negativos relacionados a pessoas negras e indígenas, pela imposição de padrões culturais brancos, pela história abordada conforme a perspectiva do branco.

QUEM É

Aparecida Sueli Carneiro Jacoel é filósofa, escritora e ativista antirracista. Fundou, em 1988, o Geledés – Instituto da Mulher Negra, a primeira organização independente de mulheres negras em São Paulo. Autora de mais de 150 artigos e obras fundamentais, contribuiu para consolidar os debates sobre racismo estrutural, epistemicídio e justiça de gênero.

Soma-se a isso a ausência de representatividade negra e indígena na literatura, nas artes e nas ciências que são abordadas em sala de aula ou nos livros e materiais didáticos utilizados. Entendemos, ainda, que isso não se dá apenas no conteúdo abordado, mas, muitas vezes, nas festividades, nas celebrações escolares, nas brincadeiras reproduzidas e no **hermetismo** da escola aos conhecimentos e à cultura negra e indígena.

AMPLIANDO O CONCEITO

Hermetismo diz respeito ao caráter daquilo que é de difícil compreensão ou interpretação, seja por excesso de complexidade, seja por linguagem fechada ou sentido pouco evidente.

Luciana Alves (2023) menciona diversas pesquisas sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que colocam esse cenário como um dos responsáveis pela reprovação e pela evasão escolar. Segundo a pesquisadora, as crianças negras não se identificam ou não se veem representadas pelo currículo escolar.

QUEM É

Luciana Alves é mestre em Educação. Suas pesquisas se concentram nas desigualdades educacionais, com ênfase em temas como branquitude, políticas públicas para a equidade racial e infância.

PARA REFLETIR

- Quem são os autores e as autoras negros e indígenas que você lê?
- Que autores e autoras negros e indígenas você apresenta aos estudantes e às estudantes com os quais você trabalha? Eles e elas são apresentados como negros e negras ou indígenas?
- Na abordagem das diversas ciências que perpassam o currículo escolar, são apresentados pesquisadores e pesquisadoras negros e indígenas?
- Os artistas, pensadores e pensadoras, pesquisadores e pesquisadoras, intelectuais negros, negras e indígenas que “entram” nas salas de aula por meio de seus trabalhos falam de temas variados ou apenas de temas relacionados a questões raciais?

Ainda de acordo com Alves (2023), a partir da década de 1970, no Brasil, a escola passou a ser vista como uma importante instituição para a quebra de padrões cristalizados de discriminação racial e de desconstrução de estereótipos que impactam negativamente o acesso de pessoas negras a direitos e bens sociais, como mercados de trabalho, mídia etc. Segundo a pesquisadora, o movimento negro começou a denunciar essa falta de acesso e a apontar a escola como a instituição que poderia apresentar importante contribuição à mudança do cenário. Porém, ela afirma, a negação da existência do racismo por grupos constituintes fez com que a Constituição de 1988, na seção “Da educação”, não explicitasse a questão racial, abordando de maneira genérica as matrizes culturais. Foi somente com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que o cenário começou a se modificar.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

[...]

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’”

[...] (Brasil, 2003).

Gomes traz à tona um aspecto crucial à discussão sobre a relação entre currículo e racismo e questões raciais: o silêncio da escola e da sala de aula quanto às temáticas. A pesquisadora questiona:

[...] por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (Gomes, 2012, p. 105).



A Lei nº 10.639/03 surge de reivindicações e de movimentos em defesa da descolonização do currículo, isto é, do redirecionamento curricular de uma perspectiva europeia para uma perspectiva afro-brasileira e indígena, no caso do Brasil, embora o eurocentrismo e a ideia de “descoberta” de outros povos estivesse presente no mundo todo.

Para Gonçalves (2017, p. 164), a modificação que essa lei fez na LDB “foi um indiscutível avanço histórico no campo das ações afirmativas”. Porém, para a pesquisadora, esse avanço tem sido negligenciado pelo processo de formação docente, adiando o princípio da valorização das diferenças como condição para a qualidade do ensino. Para ela, os preceitos da lei é que podem fortalecer a escola e os docentes para fazerem frente ao mito da **democracia racial** que paralisa as iniciativas de uma educação antirracista.

AMPLIANDO O CONCEITO

A expressão “**democracia racial**” refere-se à ideia de que a miscigenação no Brasil é livre de racismo e o acesso a direitos e a dispositivos culturais é democrático. Trata-se de uma visão romantizada da mistura de grupos étnicos, como se houvesse harmonia entre eles e igualdade de direitos e de oportunidades. A expressão “mito da democracia racial” derruba a ideia dessa democracia e coloca o reconhecimento de todas as formas de racismo como condição para o seu combate.

A ideia equivocada de que somos todos iguais e temos os mesmos direitos camufla a realidade das desigualdades. Legalmente, todo cidadão brasileiro e toda cidadã brasileira têm os mesmos direitos. Porém, na prática, os acessos são muito diferentes porque são atravessados por diversos fatores que se acumulam ao longo de séculos de história, como o racismo, por exemplo. Todos e todas têm direito à escolarização básica e gratuita de qualidade. No entanto, todos e todas têm acesso a essa configuração de educação? Conforme Alves (2023), entre outras diferenças, o índice de evasão escolar entre crianças negras é maior do que entre crianças brancas, por uma série de fatores originários dentro e fora da escola. Com base nisso, é um equívoco afirmar uma igualdade que, na prática, não se efetiva. Por isso, a democracia racial é um mito.

Ainda segundo Alves (2023), no Brasil, é com o fim da ditadura civil-militar e início da democratização que o mito da democracia racial começa a perder forças. Os movimentos sociais se fortalecem e a criação da Lei nº 10.639/03 se torna possível, com consequente mudança de paradigma na percepção da história do país. Para a pesquisadora, a lei é o início de uma tentativa de trazer à escola parte da história que foi negada tanto à população negra quanto ao povo brasileiro.

VEJA TAMBÉM

A **Resolução CNE/CEB nº 8/2012**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a **Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, visa promover o respeito e valorizar a cultura, a identidade, os saberes e as linguagens dos povos quilombolas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Apoiada em leis, pareceres e estatutos que amparam os povos tradicionais, a resolução garante metodologias e organização diferenciadas e alinhadas às realidades quilombolas, tais como: escolas quilombolas com professores qualificados para o contexto e gestão normatizada, fomento à integração com a BNCC, reconhecimento cultural e valorização dos saberes tradicionais.

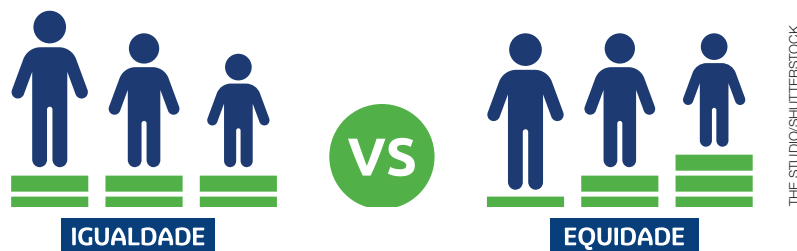
A escola que se pauta por uma perspectiva exclusivamente cultural, apresentando a contribuição dos povos negros (e indígenas) à cultura do Brasil e à formação do povo brasileiro, é insuficiente para combater o racismo contra negros e indígenas. A perspectiva cultural permanece, mas é essencial que a discussão sobre relações sociais aconteça paralelamente. Ou seja, é preciso que haja discussão sobre as desigualdades de acessos e de oportunidades, com a implementação de ações de combate ao racismo cotidiano. É preciso dividir espaço com a promoção de **equidades**.

AMPLIANDO O CONCEITO

Equidade não é o mesmo que igualdade.

A igualdade garante o tratamento igual a todos, independentemente da história e das condições pregressas. Tem foco na padronização e na uniformidade do tratamento.

A **equidade** reconhece as necessidades distintas e individuais de cada sujeito ou de cada grupo e procura dar condições para que, de posse daquilo que o coloca na mesma condição dos demais, possa participar socialmente e competir em pé de igualdade. Para algumas pessoas e grupos, a igualdade só existirá se antes houver ações de promoção da equidade.



É fundamental que, desde o início da escolarização, as crianças construam uma identidade racial positiva. Gonçalves (2017) apresenta alguns aspectos para os quais os currículos escolares devem estar atentos e que podem ser implementados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou junto à equipe docente. A autora escreve sob a ótica do movimento negro. Porém, os aspectos apontados são perfeitamente aplicáveis também às questões relacionadas aos povos indígenas.



No âmbito da interação com os estudantes, a autora destaca práticas que contribuem para a construção de uma identidade racial positiva, tais como:

- Afirmção do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira.
- Reconhecimento da presença negra nas salas de aula e no território.
- Desconstrução da ideia de hierarquia entre culturas.
- Proposição de processos pedagógicos que privilegiam a interação, a reflexão e a valorização das diferenças.
- Gradativa abordagem da cultura negra em diferentes manifestações, como patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural.
- Incentivo à participação da comunidade escolar nas lutas antirracistas.
- Valorização dos estudantes e das estudantes e reconhecimento deles e delas como sujeitos de conhecimento, desconstruindo a ideia de estudantes negros como menos capacitados.

Já os professores e as professoras, para atuar de maneira ativa no fortalecimento de uma educação antirracista, devem:

- Realizar análises constantes sobre as representações das diferentes **raças** e etnias (“etnia” sendo um acréscimo nosso) em meios de informação e comunicação.
- Buscar uma formação reflexiva acerca de diferentes trajetórias dos estudantes e das estudantes, dentro e fora da escola, no que se refere a relações raciais (e étnicas).
- Garantir atenção constante à representação equilibrada e livre de estigmatizações dos diferentes povos que ocupam o ambiente escolar, que figuram nos materiais didáticos e nas atividades propostas.
- Manter um acervo (livros, filmes, jogos, eventuais *podcasts* condizentes com a idade escolar dos estudantes) adequado à abordagem de questões étnico-raciais para estudantes, professores e professoras.
- Estimular a reflexão sobre os impactos do racismo na construção das desigualdades educacionais no Brasil.

AMPLIANDO O CONCEITO

De acordo com Munanga (2003), as variações físicas como cor da pele, traços faciais e tipos de cabelo não sustentam uma divisão da humanidade em raças diferentes. A ideia de raça, segundo o antropólogo, não tem bases biológicas ou genéticas. **Raça** é uma construção social e histórica, com objetivo de hierarquizar, discriminar e inferiorizar grupos humanos, principalmente negros. Mesmo assim, o pesquisador afirma a importância do conceito de raça para os grupos que assumem afirmativamente sua identidade racial como forma de resistência. O termo também contribui para a promoção da reflexão sobre o racismo e as ações para combatê-lo.

No âmbito específico da Língua Portuguesa, Mayer (2022) defende a importância da literatura de autoria negra no enfrentamento do racismo e na promoção da igualdade racial. As respostas que você deu às perguntas apresentadas no **boxe Para refletir** da página 36 podem ser retomadas e comparadas às pesquisas mencionadas pela autora.

De acordo com Mayer, diferentes estudos mostram a presença incipiente de autores e autoras negros em escolas, livrarias, bibliotecas, premiações literárias e

outros espaços por onde a literatura circula. No entanto, há iniciativas pontuais desafiando esse panorama, como mostram os resultados da pesquisa *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores*, realizada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pela Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e pelo Centro de Cultura Luiz Freire (CCFL, também de Pernambuco).

Como relata Mayer, a pesquisa mostrou bibliotecas comunitárias gestadas por jovens que, até algum tempo atrás, acreditavam que a leitura não era para elas, era algo elitizado ou para quem tinha tempo. Reunidas a outras e a outros jovens, compartilharam leituras e encontraram nelas um espelho para se ver e ver suas realidades representadas pela palavra.

Mayer afirma que

Falar de memória para pessoas negras, é falar de uma história de silêncios impostos e de silêncios escolhidos como forma de sobrevivência. Quantas tataravós, bisavós, avós negras esconderam seus saberes ancestrais por medo de discriminação, numa cultura que impõe a vergonha por ter cabelo crespo e pele escura, por ser do campo ou conhecer ervas que curam, por professar a fé em religiões de matriz africana? (Mayer, 2022, p. 38).

Para a autora, a leitura de autoria negra é uma forma de preencher vazios da ausência de narrativas e de contribuir para que mais da metade da população brasileira se reconheça como construtora de pensamentos, capaz de sonhar e de realizar seu destino. De acordo com Mayer, a literatura contribui para a construção de um lugar no mundo. E a literatura de autoria negra contribui para o reconhecimento de que pessoas negras não se reduzem a poucos adjetivos estereotipados, pois as coloca como produtoras de pensamento, de saberes, de cultura.

Concordamos com Mayer quanto à ideia de que conhecer e apresentar literatura de autoria negra a estudantes contribui para a superação de preconceitos, para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma identidade coletiva, pois fortalece essas e esses autores como parte do eixo criativo de literatura e de livros. Mas acreditamos também na importância de evidenciar a representatividade negra nas diversas áreas do conhecimento e nas diferentes esferas de atividade humana.

VEJA TAMBÉM

Lançada em 2024, a **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)** tem o objetivo de implementar ações e programas educacionais que promovam a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo no ambiente escolar e fomentar política educacional para a população quilombola. A medida se aplica à todas as etapas da Educação Básica e envolve toda a comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários e gestores). Entre as principais metas, estão: assegurar a implementação do artigo 26 da Lei nº 9.394/96 (LDB); formar professores e gestores para as relações étnico-raciais e para a educação quilombola; implementar protocolos de enfrentamento ao racismo nas escolas e instituições; e consolidar a educação escolar quilombola, com implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade educacional.



■ Grupos diferentes, muitas semelhanças

Acompanhe a situação a seguir:

Há menos de uma centena de quilômetros de São Paulo, um grupo de educadores se reúne em uma fazenda para o estudo da proposta pedagógica de uma escola estrangeira renomada e de pedagogia e currículo diferenciados. A pedagoga indígena e coordenadora de uma das escolas indígenas de contexto urbano é a convidada da noite para uma roda de conversa. Ela levou seu bebê, ainda mamando, e mostrava-se preocupada com o filho pré-adolescente que havia ficado sozinho em São Paulo, enquanto esperava o pai voltar do trabalho, porque a região tinha sofrido uma interrupção no fornecimento de energia. Já era noite e não havia sinal de celular para que ela se comunicasse com o filho.

Na fazenda, uma oca construída especificamente para outro evento, há alguns anos, receberia os educadores em formação. O grupo de professores se dirigiu para lá, após uma caminhada de cinco ou sete minutos, por uma trilha, usando a iluminação dos celulares. A convidada indígena dependia de alguém que iluminasse o caminho para ela, que estava com o bebê no colo.

Na oca, todos e todas se acomodaram no chão. A pedagoga preferiu uma cadeira, para acomodar melhor o bebê. Logo após se apresentar, a equipe organizadora do evento a interpelou:

— Conte-nos um pouco sobre esta oca, de que etnia ela é, como é feita etc.

A mulher, em silêncio, observou o espaço, a cobertura de palha e disse:

— Desculpem, eu não sei dizer, porque nunca morei em oca.

Se a população negra brasileira enfrentou e enfrenta um epistemicídio, com os povos indígenas a situação não é diferente. A história oficial (com a qual nós professores nos formamos) mostra um indígena genérico, como se todas as etnias habitassem as mesmas moradias, celebrassem os mesmos ritos, tivessem os mesmos hábitos e costumes, como se enfrentassem os mesmos problemas e como se construíssem os mesmos conhecimentos. Nós, professores e professoras, a escola e muitos currículos, seguimos reproduzindo essa ideia.

Essa história que nos foi apresentada, juntamente com o imaginário popular, mostra, também, a visão de um indígena preso ao passado. Não é rara a referência aos povos indígenas com verbos no pretérito, como se não fossem povos de hoje, de agora, do presente. Nas salas de aula, em materiais didáticos, são comuns falas como “os *índios* eram...”. Nessa situação, o apagamento não é apenas do conhecimento, mas da própria existência desses povos.



É muito importante que a escola não só reconheça a população indígena como integrante da diversidade humana e cultural brasileira, mas também reconheça a diversidade existente entre os próprios povos indígenas. O uso da palavra “índios” para se referir a eles reforça o reducionismo ou o não reconhecimento da diversidade desses povos. Eles somam 266 **etnias**, conforme dados do Instituto Socioambiental (ISA) apresentados no livro *Povos indígenas no Brasil 2017-2022* (Ricardo, F. P.; Klein, T.; Santos, T.M. dos, 2023), com cultura, arte, modos de vida e atividades, habitação, língua, rituais, hábitos e alimentação específicos de cada grupo, conforme uma série de fatores, como região onde vivem, migrações, interferência da interação com outros povos ou com centros urbanos, entre outros. Cada etnia tem seus deuses, sua explicação para o surgimento do mundo, sua língua, seus costumes. Isso é etnicidade.

AMPLIANDO O CONCEITO

Conforme Orellana (2025), os povos indígenas consideram que **etnia** engloba o conjunto de tradições, a língua e as religiões de um povo. “Povo indígena” é uma expressão que pode substituir a expressão “etnia indígena”. No mesmo sentido, os povos indígenas adotam os termos “terra indígena” e “aldeia” em vez de tribo.

No contexto da educação, conhecer as explicações para um fenômeno natural dadas por diferentes povos indígenas, conhecer palavras de diferentes línguas indígenas para nomear um animal conhecido (peixe, por exemplo) ou conhecer diferentes usos de um alimento (milho, por exemplo) por grupos étnicos distintos podem ser caminhos profícuos para a compreensão da diversidade dos povos indígenas e suas particularidades.

Também não é incomum a ideia de que os povos indígenas são atrasados e distantes de tecnologias as mais diversas – principalmente as digitais –, de que não produzem conhecimentos ou de que os conhecimentos produzidos são inferiores àqueles produzidos pelo branco vivente em sociedades urbanas. Contrariando essa ideia, diversos povos indígenas são bilíngues ou multilíngues, provando que o ser humano aprende ao longo da vida, quando o aprendizado é contextualizado e tem sentido para a vida em sociedade. Outra contradição à ideia de inferioridade cognitiva são as relações entre teorias científicas contemporâneas e algumas memórias das culturas ancestrais que explicam fenômenos naturais, como o surgimento do mundo, por exemplo.

A ideia errônea e carregada de preconceito se soma ao epistemicídio e à hierarquização de conhecimentos, já mencionados neste capítulo. O sufixo “cídio”, do latim “*caedere*”, significa matar, exterminar, eliminar. Mas “epistemicídio” não é a única palavra com essa terminação na história dos povos originários brasileiros. A luta contra o genocídio – equivalente a formas contínuas de agressão e violência não apenas física, mas também contra a integridade – e contra condições



de vida que podem levar à morte é um dos enfrentamentos travados pelos povos originários desde a chegada dos europeus. São mais de 500 anos de luta indígena, marcados por catequese forçada, extermínio e, mais recentemente, pela ameaça do **marco temporal**.

AMPLIANDO O CONCEITO

O **marco temporal** é a tese jurídica que estabelece que os povos originários e viventes do Brasil desde a chegada dos europeus só têm direito às terras que já eram ocupadas por eles em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. A tese desconsidera tanto que muitos povos vivenciaram migração forçada, expulsão ou extermínio quanto o seu direito de reivindicar essas terras. O impacto do marco temporal para as comunidades indígenas pode ser imenso, gerando mais perda de territórios e nova migração forçada, enfraquecendo as identidades indígenas.

Uma das formas de genocídio foi a negação ao direito do nome indígena. Esse direito consiste no reconhecimento oficial e na validação dos nomes ancestrais e suas etnias, registrados em documentos pessoais civis, como registros de nascimento, documentos de identidade, passaporte, carteiras de habilitação etc., escritos com a grafia indígena. A garantia desse uso só foi reconhecida há pouco tempo, pela Resolução Conjunta nº 12/2024 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). A conquista fortalece a identidade e a cultura dos povos originários, contribuindo para o empoderamento dos movimentos indígenas e eliminando a necessidade de intermediação de órgãos estatais para o uso do nome ancestral.

O sufixo “cídio” também atravessa as línguas indígenas por meio do *glotocídio* – morte ou supressão de uma língua ou de conjuntos de línguas. Isso ocorre quando uma língua é deliberadamente desvalorizada, marginalizada, até o seu desaparecimento. De acordo com Bomfim (2023, p. 15),

A imposição da língua portuguesa como língua dominante trouxe o enfraquecimento da nossa língua ancestral, que aos poucos foi deixando de ser falada, ficando adormecida, restando apenas algumas “línguas” (falantes) que mantinham práticas de usos como forma de resistência. Hoje, o Povo Pataxó é falante do português, mas, graças ao processo de luta da retomada linguística que vem sendo feito há 23 anos pelo Povo Pataxó no esforço de reaprendizado da língua novamente, o *patxohã* aos poucos está retornando ao seu lugar. A língua do nosso Povo Pataxó pertence à família Maxacali, tronco Macro-Jê.

Entre as muitas lutas dos movimentos indígenas e das estratégias de resistência à invisibilização dos povos ancestrais, Tukano (2023) aponta um esforço imenso de linguistas pertencentes aos povos originários no sentido de mudar o modo de se referir às línguas. Segundo ela, em vez de “línguas mortas” ou “línguas extintas”, os linguistas recomendam “línguas adormecidas”, pois há povos em processo avançado de recuperação de suas línguas, como o povo Pataxó.

PARA REFLETIR

- Por que a população indígena precisa falar suas línguas se o português é a língua oficial do Brasil?
- Por que a escola não indígena precisa compreender a história e o glotocídio pelo qual passaram os povos ancestrais?
- Qual é a importância de a escola encontrar meios de abordar questões como as apresentadas até aqui, em cada segmento educacional e de acordo com a idade cronológica e as condições para a reflexão sobre esses temas?

Compreender para promover um currículo antirracista

Usar a língua ancestral, de origem, é um direito dos povos indígenas. São cerca de 160 línguas, conforme Ricardo (2023), que apresentam grandes riquezas, construídas com base na cosmovisão dos povos, nas suas ações de resistência e nas culturas dos povos. Entretanto, até 1756, a diversidade linguística era muito maior; naquele ano, por decreto, o Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Portugal, proibiu o uso das línguas originárias e determinou o ensino da língua portuguesa aos povos que aqui viviam desde antes da chegada dos primeiros europeus. O objetivo era integrar indígenas à sociedade não indígena, desrespeitando suas tradições como forma de enfraquecimento cultural, que facilitava a posse do território.

Conhecer esses aspectos da história contribui para a construção de um currículo que respeite o nome ancestral e a possível existência de uma língua que antecede a língua portuguesa, aquela com que o estudante e a estudante celebram, brincam, solicitam, explicam, ouvem histórias do seu povo e as repassam aos que virão. De acordo com Bomfim (2012 *apud* Bomfim, 2023, p. 17),

É importante as professoras e professores trazerem esses aspectos históricos, sociais, econômicos, as memórias das práticas de políticas linguísticas impostas pelo poder dominante desde a colonização até os dias atuais para que as (os) estudantes possam entender o lugar das línguas indígenas na sociedade brasileira e compreender as políticas mais recentes na perspectiva da resistência histórica e na luta dos Povos Indígenas pelo direito às suas especificidades culturais e linguísticas.

Nesse sentido, Orellana (2025) reconhece a importância dos influenciadores e influenciadoras digitais indígenas de diferentes etnias, que difundem a cultura de seu povo e desconstróem estereótipos e ideias equivocadas diversas, apresentando conteúdos informativos e essenciais para a redução de preconceitos, em linguagem acessível às populações infantis, jovens e adultas.

Até aqui, discutimos alguns dos desafios e das conquistas indígenas que se relacionam aos Direitos Humanos, que são, também, Tema Contemporâneo Transversal



(TCT) do currículo escolar brasileiro. Outro aspecto caro ao currículo é a relação entre povos originários e natureza. A forma de interagir com o mundo, a visão integrada entre ser vivo, ser humano, natureza e sobrenatural constituem o que é chamado de cosmovisão. Essa ideia envolve coletividade, sustentabilidade, respeito à natureza, conhecimentos ancestrais e interconexão, que a diferenciam muito do modo como a sociedade branca e urbanizada se relaciona com o seu entorno, em termos ambientais.

Nossos parentes Guarani da Mata Atlântica, desta borda de mar que chama de “nhé ere”, ou lugar que produz vida, pensam na região como uma paisagem e, ao mesmo tempo uma fonte incessante de vida. A primeira vez que esses queridos parentes compartilharam comigo sua narrativa de criação do mundo, aprendi que dois gêmeos primordiais tiveram que dobrar a Serra do Mar e fazer esse contraforte para que a Água Grande, o mar, não avançasse sobre o continente. Achei linda essa história que explica a topografia – a formação das montanhas, dos vales, dos corpos d’água de onde se habita. O fato é que os Guarani, assim como os caiçaras da região, estão espremidos em pequenos sítios, reduzidos a ilhas de onde resistem bravamente à especulação imobiliária, à ocupação de seus territórios e à violência que devasta esse lugar que seus espíritos enxergam e suas palavras traduzem, através de uma cartografia afetiva. (Krenak, 2022, p. 33-34).

Para as comunidades indígenas – e esse é um dos poucos aspectos que podemos generalizar –, pedras, rios, águas, natureza não são recursos. São seres que protegem, dão comida, levam e trazem pessoas e histórias e como tal são respeitados. A relação dos indígenas com a terra é mais do que uma relação de subsistência, é uma relação familiar, parental. Compreender essa relação e os desafios enfrentados por diversas comunidades em conflitos com a exploração capitalista é crucial para a compreensão das lutas desses povos.

Abrir espaço nas salas de aula para a cosmovisão típica dos povos indígenas é promover um currículo que respeita as diversidades constitutivas do país. O relato de Krenak, por exemplo, nos mostra a possibilidade de se abordar a explicação geográfica e a explicação indígena Guarani sobre a topografia local.

Essa cosmovisão dialoga de forma muito próxima com o TCT Meio Ambiente e, conseqüentemente, com o currículo escolar. Abordar a temática na perspectiva da cosmovisão contribui para que a escola atue como resistência ao colonialismo que ainda existe na educação.

QUEM É

Ailton Alves Lacerda Krenak é um líder indígena brasileiro da etnia Krenak. Filósofo, escritor, poeta, ambientalista e imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL), ele propõe uma reconfiguração de nossa relação com a natureza, defendendo visões indígenas que valorizam a oralidade e o sonho, criticam o antropocentrismo e questionam a lógica capitalista de consumo.



A temática indígena é muito pouco presente nas escolas, possivelmente não por falta de vontade, mas por desconhecimento do professor sobre como abordá-la e por uma lacuna na formação inicial e continuada do professor e da professora. De acordo com Tukano (2023), há pouquíssimo material de apoio ao ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena. Do mesmo modo, a formação dos professores para essa temática quase não existe ou não é adequada.



Cotidiano escolar

Em 2017, para celebrar o “Dia do Índio”, uma escola de certa cidade mineira criou um figurino indígena e elaborou um croqui para enviar aos pais, para que preparassem o figurino e a maquiagem para o dia da celebração. Cada turma teve um figurino diferente. Nessa celebração, as crianças, em apresentação para a comunidade, cantaram músicas da música popular brasileira (MPB) que saúdam ou mencionam “os índios”. Ao final, todas as turmas subiram ao palco e correram em círculos, fazendo sons vocais e batendo na boca.

O que podemos concluir dessa prática?

Segundo Tukano (2023), a internet, onde há de tudo, traz sugestões equivocadas e que reforçam estereótipos, como “fantasias” de adereços indígenas, cocares de cartolina, pinturas em rostos etc.

Quando se fala em um currículo que aborde a cultura e a história indígena na perspectiva dos direitos humanos, não se espera que isso seja entendido como (tentativa de) caracterização das crianças como indígenas genéricos ou de etnia não identificada. Não se trata de abordar os costumes de uma ou outra comunidade como se fossem um traço de todos os povos indígenas. Não se trata de celebrar datas comemorativas anualmente, nas proximidades do dia 19 de abril, e negligenciar as questões que são diárias e constantes às comunidades indígenas. Essas questões precisam perpassar o currículo e o dia a dia das salas de aula transversalmente, tanto em escolas indígenas quanto em escolas não indígenas.

A Lei nº 11.645/08, que complementa a Lei nº 10.639/03 com a inclusão da temática indígena, é fruto do movimento indígena e indigenista e pauta das muitas lutas que os povos ancestrais vêm travando há anos. Valorizar a diversidade cultural brasileira, conforme determina a lei, requer conhecimento e estudo. A conturbada relação entre escola e povos indígenas é muito antiga e, conforme a Nota Técnica (2024) apresentada pelo Instituto Alana, tem início com a catequização compulsória pelos jesuítas e por outros grupos religiosos e administrativos, até o período republicano, sempre fazendo da escola um instrumento de “civilização” e de colonização indígena.



Um currículo voltado para a desconstrução de estereótipos para a valorização das tradições e culturas indígenas e para a interrupção de um colonialismo ainda existente é urgente às escolas brasileiras. A Lei nº 11.645/08 se aproxima dos seus vinte anos, mas sua implementação ainda é um desafio à educação não indígena. Um passo importante para a implementação é, segundo Tukano (2023), reconhecer que não há um estereótipo possível em meio a tanta diversidade. Ela esclarece que, das mais de três centenas de etnias, nem todas se pintam, nem todas vivem em oca e 40% da população indígena vive em áreas urbanas.



Cotidiano escolar

“ÍNDIO” TAMBÉM ESCREVE, PRÔ?

Quando a professora Paula analisava a capa de um livro de poemas do poeta indígena Tiago Hakiy, ao explicar que o livro era de autoria de um escritor indígena, ouviu de uma das crianças: “Índio sabe escrever, prô?”

A pergunta a fez refletir sobre que ideias as crianças construíam cotidianamente a respeito dos povos indígenas e de suas culturas. Era para ser apenas mais uma leitura do dia, realizada pela professora, mas ela sentiu necessidade de ampliar os horizontes dos pequenos estudantes a respeito das práticas letradas indígenas.

Após sondagem para entender o que as crianças conheciam sobre povos indígenas, Paula identificou ideias muito genéricas e restritas a uma vida primitiva, como se esses povos vivessem todos afastados de qualquer tecnologia, ainda que analógica.

A professora promoveu uma visita à biblioteca da escola e uma pesquisa sobre os autores indígenas existentes. Em seguida, realizou a leitura de livros da escolha das crianças, que passaram a conhecer outros escritores indígenas. As discussões sobre três livros lidos coletivamente levaram Paula a buscar fotografias das comunidades indígenas representadas em cada um, evidenciando peculiaridades de cada etnia.

Para isso, ela recorreu a fotógrafos e fotógrafas indígenas de diferentes povos e seus trabalhos, disponíveis na internet e em redes sociais. Em uma prática quase diária, em que uma coisa puxa outra, Paula foi apresentando, de forma contextualizada, diferentes profissões exercidas por pessoas indígenas (professor, médica, artesãos, artistas, escritores etc.). Os elementos reunidos nas atividades e os conhecimentos construídos culminaram em uma exposição, mostrando “Como pensávamos que era”, registrado em desenhos legendados, e “Como é”, registrado em fotografias de diversas profissões exercidas por pessoas indígenas e legendadas pelas crianças.

As legendas, construídas ora coletivamente, ora em duplas, foram importantes momentos de reflexão e de construção contextualizada da escrita alfabética, simultaneamente ao estudo sobre alguns aspectos relacionados aos povos indígenas.

Diferentemente da escola que decidiu celebrar o “Dia do Índio” vestindo as crianças com fantasias que estereotipavam os povos indígenas, esse relato evidencia uma professora atenta à valorização das diversidades e à desconstrução de estereótipos indígenas. As atividades realizadas contribuem para uma mudança da visão em relação à população indígena e para sua valorização como detentores de conhecimentos e produtores de cultura, inclusive cultura letrada.

Silva (2023), professora de Língua Portuguesa em escolas indígenas, graduada em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima, relata que, quando a literatura entrou em sua vida, faltava maturidade leitora para compreender o que lia, compreender os contextos, a construção de personagens etc. Como estudante, também se perguntava onde estavam os personagens e as narrativas da sua cultura originária. Como docente, procura levar aos estudantes e às estudantes as histórias que reconstroem as culturas indígenas, por meio da apresentação dos conhecimentos dos povos e de suas explicações para as origens dos seres e dos fenômenos, por exemplo.

A professora defende o uso da literatura para ampliação dos conhecimentos sobre as culturas indígenas. E, para escapar de uma abordagem estereotipada, ela sugere:

- Obras de escritores e escritoras indígenas de diferentes etnias.
- Apresentação dos autores e das autoras dos livros, suas etnias e a forma correta de pronunciá-la.
- Conhecimento prévio, pelo professor ou pela professora, da biografia do autor ou da autora da obra selecionada.
- Apresentação aos estudantes e às estudantes da biografia do autor ou da autora.
- Conhecimento prévio das obras e elaboração de questões de compreensão do texto.

É válido alertar, no entanto, que não é qualquer literatura que aborde a temática indígena que garantirá a valorização e a conscientização almejadas pela Lei nº 11.645/08, mas uma literatura produzida por pessoas indígenas. Uma literatura que favoreça que os próprios povos indígenas falem por si e não sejam, mais uma vez, silenciados por brancos que se autorizam a falar por eles.

Por fim, pelo que expusemos, acreditamos que a escola tenha condições de cultivar a semente plantada aqui, em busca de conhecimentos que a amparem na prática de um currículo vivo e democrático e na abordagem das temáticas indígenas em sala de aula, assim como na busca ou elaboração de materiais didáticos que não apenas tragam os povos indígenas para as aulas, mas que, também, adentrem as questões que precisam ser conhecidas e discutidas, preparando os estudantes e as estudantes indígenas e não indígenas para o progressivo conhecimento do que é, verdadeiramente, viver em democracia e em condições equitativas.



Interdisciplinaridade e a construção de um currículo multicultural



DORLING KINDERSLEY/ALAMY/FOOTARENA

O caleidoscópio é um objeto que atrai pessoas de diferentes idades. O objeto óptico, monocular e cilíndrico é constituído por peças coloridas e espelhos organizados dentro de um tubo. Colocado contra a luz e observado por um orifício, o caleidoscópio forma desenhos geométricos, que se alternam conforme o modo como as peças se relacionam quando o tubo é movimentado. A cada movimento, um novo desenho se forma, envolvendo todas as peças.

Que relações podemos estabelecer entre o conhecimento e um caleidoscópio?

Os pesquisadores Hernández e Ventura (2017) afirmam que o conhecimento é um caleidoscópio. A metáfora apresentada por eles nos aproxima da ideia de relação entre as partes para a constituição do todo, assim como ocorre com o conhecimento, que resulta das relações entre informações, práticas, experiências etc. oriundas de diversas áreas e relacionadas entre si.

QUEM É

Fernando Hernández é referência internacional em educação artística, inovação curricular e ecologias de aprendizagem. Suas pesquisas exploram as pedagogias desobedientes, a pesquisa baseada em artes e o papel da arte na construção da subjetividade. Coordenou projetos de inclusão educacional, como o MiCREATE, e lidera o grupo de pesquisa Esbrina, dedicado a investigar subjetividades, visualidades e aprendizagens contemporâneas. Entre seus trabalhos mais influentes está o artigo “A investigação baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa em educação” (2008), posteriormente traduzido para o português e publicado como capítulo da coletânea *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia* (2012), obra que ajudou a consolidar novas metodologias no campo. Ele também atua em projetos em escolas e museus, criando espaços que favorecem o encontro de cada estudante com seu próprio modo de aprender.

Tradicionalmente, e com poucas exceções, a escola, a partir do período de alfabetização, compartimentou os saberes em disciplinas (hoje chamadas de componentes curriculares), carga horária, hora-aula e matriz curricular. De modo geral, ainda há dias determinados para aprender esta ou aquela área do conhecimento, este ou aquele componente curricular. Para Morin e Viveret (2013), a divisão do ensino em componentes curriculares produz especialistas, profissionais de pensamento compartimentado, incapazes de compreender as relações entre as partes e de apreender a complexidade de fatos, situações e fenômenos.

Após séculos de busca por especialização, é inegável o aprofundamento alcançado em muitas áreas e subáreas de conhecimento. Porém, como sabemos, o resultado de sucessivas especializações pode colocar em risco a perspectiva do todo.

Morin e Viveret (2013) discutem o perigo da compartimentalização do pensamento. Segundo eles, diante de uma situação, o economista enxerga apenas a dimensão econômica; o religioso, apenas a dimensão religiosa; e o demógrafo, apenas a dimensão demográfica – e nenhum deles tem a visão do todo ou das conexões entre as áreas.

No campo educacional, o saldo dessa fragmentação pode ser a desmotivação do estudante e o hiato entre a vida fora da escola e o que se estuda, fragilizando a perspectiva de transformação social. Nesse sentido, um grande desafio para a educação tem sido recuperar a conexão e a relação entre conhecimentos, componentes curriculares e áreas de estudo e pesquisa.

Essa conexão é uma das faces do que chamamos de interdisciplinaridade. Há, no entanto, outra face menos visível à prática escolar e mais timidamente presente nas discussões: a da conexão entre o conhecimento e os saberes escolares e aqueles oriundos das culturas e das vivências dos estudantes.

PARA REFLETIR

- De que maneira o que acontece fora da escola pode ser abordado em sala de aula, tanto com crianças em fase de alfabetização quanto no pós-alfabetização?
- Qual é a contribuição dos documentos oficiais para que os muros da escola sejam permeáveis ao contexto extraescolar?

A conexão entre a escola e as realidades dos estudantes, da comunidade escolar, da cidade e, em alguns casos, até do país, é fundamental para uma educação integral. Muitas vezes, o que acontece fora dos muros da escola serve como pauta para discussões em sala de aula que terminam em si mesmas, sem receberem o devido espaço, o devido tempo e a devida atenção, por esbarrarem em questões como o cumprimento do currículo prescrito, a realização de tarefas, o esgotamento de determinado tópico de um componente curricular ou mesmo do material didático.



No entanto, desde os primeiros anos escolares, incluir o que acontece socialmente – e não estamos falando de datas comemorativas – no dia a dia escolar é parte da abertura curricular para uma escola permeável às questões sociais. Modalidades organizativas de ensino que possibilitam aos estudantes participarem de decisões, de escolhas temáticas e/ou dos vieses a serem seguidos podem ser uma forma de promover essa conexão, o que, de certa maneira, também coloca em campo a interdisciplinaridade.

Hoje em dia, a presença de Temas Contemporâneos Transversais (TCT) – Meio Ambiente, Economia, Cidadania e Civismo, Saúde, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia – nos documentos oficiais, conforme veremos adiante, assim como das competências gerais da BNCC, contribui para que estejamos continuamente atentos a situações que podem transversalizar o currículo e convocar uma abordagem interdisciplinar. Por isso, é importante compreendermos o que é e o que não é interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade – um breve resgate histórico

A presença do termo “interdisciplinaridade” no meio educacional acumula algumas décadas. Em um resgate histórico e conceitual, Boccia e Dabul (2014) afirmam que, discutida desde a década de 1960, a interdisciplinaridade, inicialmente, não correspondia exatamente ao modo como a conhecemos hoje, porém os movimentos que a reivindicavam já buscavam promover mudanças na escola e na universidade.

Segundo as pesquisadoras, no Brasil, na década de 1970, o termo e o tema “interdisciplinaridade” começaram a figurar nos trabalhos de pesquisadores como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, que contribuíram para o entendimento de aspectos comuns a diferentes concepções de interdisciplinaridade: a superação do pensar e do saber fragmentados e o diálogo com outros conhecimentos. Esses aspectos perduram nos conceitos mais contemporâneos e nas concepções que coexistem nos meios educacionais.

Nos documentos oficiais, de acordo com Boccia e Dabul, a ideia de interdisciplinaridade já figurava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (LDB, Lei nº 5.692/1971) e se manteve progressivamente presente nos documentos posteriores, como na LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1997). Os PCN enfatizam a integração dos componentes curriculares de uma mesma área, assim como entre diferentes áreas do conhecimento – e vão além disso. Segundo as autoras, o documento reafirma, ainda, a necessidade de problematizar e analisar questões sociais relevantes e de abrangência nacional. Para isso, propõe a abordagem desses temas de modo transversal ao currículo – os chamados Temas Transversais dos PCN.

À época da publicação do documento, os Temas Transversais indicados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental eram: Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Ética e Pluralidade Cultural. Esses temas juntamente com sua abordagem transversal aos componentes curriculares, conforme parametrizados, jogaram luz ao conceito de **transversalidade**.

AMPLIANDO O CONCEITO

A **transversalidade** consiste no modo como um tema, geralmente de relevância para a comunidade local, perpassa o currículo estabelecido, sem que se ancore como conteúdo de um componente específico. Isto é, o tema abordado não integra um componente curricular porque sua natureza social o faz dialogar com diversos componentes. Para isso, recebe como ferramenta para sua abordagem a contribuição de vários componentes curriculares.

Por exemplo, uma questão específica de saneamento básico local pode ser abordada sob os prismas: ambiental (impactos ambientais), da saúde (consequências e medidas de enfrentamento), das ciências da natureza (ecossistemas impactados), matemático (dados estatísticos e quantitativos, custos da solução), histórico-geográfico (história do bairro e de sua formação, da expansão urbana, histórico do problema analisado), linguístico (formas de divulgação, formas reivindicatórias e de participação social para a resolução da questão por meio de textos e linguagens diversas), apenas para citar algumas possibilidades interdisciplinares e iluminar a estreita relação entre transversalidade e interdisciplinaridade.

Com essa postura interdisciplinar, a ideia de interdisciplinaridade atribui à escola a responsabilidade de criar condições para que os estudantes e as estudantes relacionem os conhecimentos significativamente às realidades locais, de modo a contribuir para a transformação e a construção de novas relações sociais. Para isso, é fundamental que a concepção de escola como mero local de instrução seja superada, dando lugar à ideia de escola como espaço de formação e de ampliação de experiências. Do mesmo modo, é essencial o desenvolvimento de um currículo voltado à valorização da multiculturalidade, assim como a concepção de estudantes como sujeitos ativos, capazes de construir conhecimentos também fora dos espaços escolares.

Nesse sentido, acreditamos que a interdisciplinaridade não se constitui um fim em si, mas um dos meios de se chegar, de maneira não fragmentada, a conhecimentos, habilidades, valores e práticas significativos para os estudantes e as estudantes.

No contexto do surgimento e da disseminação dos PCN, o conceito de transversalidade ganhou força e chegou às salas de aula em parceria com o conceito e com a prática da interdisciplinaridade. Ambos os termos questionam a visão de conhecimento pronto e acabado do qual os estudantes e as estudantes se “apropriam”. Porém, a interdisciplinaridade diz respeito à relação entre os conhecimentos atribuídos a cada componente curricular e à não linearidade do conhecimento. A transversalidade, por sua vez, dá sentido social ao que é



estudado das áreas de conhecimento convencionais, ao vinculá-las à realidade e justificar o aprendizado. São, portanto, complementares, pois a transversalidade depende da interdisciplinaridade para se efetivar.

À lista de documentos oficiais mencionada por Boccia e Dabul incluímos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada posteriormente em 2018.

Conforme as DCN, a abordagem interdisciplinar do conhecimento considera que estudantes, professoras e professores estão aptos a problematizar e a buscar procedimentos capazes de relacionar sujeitos, saberes, ciências e temas. O documento afirma que a prática interdisciplinar:

[...] facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. (Brasil, 2013, p. 35).

A BNCC, por sua vez, reconhece o compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Esse compromisso requer, entre outras ações, o fortalecimento das equipes escolares para a organização interdisciplinar dos componentes do currículo em ação, para a promoção do ensino e da aprendizagem contextualizados.

Nesse resgate histórico, vemos a ampliação do conceito de interdisciplinaridade, desde as relações entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento até o compromisso com as questões sociais e com a diversidade cultural constitutiva da escola – o **multiculturalismo** –, construindo, assim, a ideia de **interculturalismo**.

AMPLIANDO O CONCEITO

Enquanto o **multiculturalismo** enfatiza a coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço, o **interculturalismo** reconhece e estabelece relações entre as diversas culturas existentes em um contexto.

Vemos, também, que a relação INTER + disciplinar, inerente à interdisciplinaridade, se manifesta na integração entre os componentes, naquele espaço em que definir se a questão discutida é campo da Geografia ou das Ciências é menos relevante do que a contribuição que esses componentes apresentam ao estudo em questão.



A ESCOLA E O TCT MULTICULTURALISMO

Com a proposta de transversalizar o TCT Multiculturalismo, uma escola fronteiriça elegeu a xenofobia como tema central para o segundo semestre escolar, motivada pela falta de integração entre estudantes estrangeiros e locais, além de alguns casos isolados de hostilidade aos ingressantes estrangeiros.

A proposta deveria ser abordada interdisciplinarmente.

Para isso, o componente Língua Portuguesa elegeu a leitura de um livro infantil que abordava a chegada de uma criança estrangeira à escola, seguida do estudo gramatical de partes do texto, relacionando-as às habilidades estipuladas para o bimestre. Em Matemática, foram apresentados problemas envolvendo dados numéricos da migração na região. Em História, abordou-se a colonização do país vizinho e os motivos de falarem outra língua.

- A descrição nos aponta uma abordagem interdisciplinar, como vimos discutindo?
- A condução do problema identificado sob a ótica de diversos componentes curriculares é suficiente para a questão xenofóbica que se anuncia?
- Podemos afirmar que o TCT Multiculturalismo foi contemplado?

Conforme vem sendo sinalizado ao longo do texto, a interdisciplinaridade não é a soma de componentes curriculares que abordarão um dado tema. Não se trata de cada componente tomar o tema para si e abordá-lo isoladamente. Portanto, a situação descrita não constitui uma abordagem interdisciplinar, mas pluridisciplinar, na qual vários componentes abordam atividades em torno de um mesmo tema, porém de forma insuficiente para o estudo e a discussão da questão xenofóbica, inviabilizando a afirmação de que o TCT Multiculturalismo (conforme o contexto descrito) está contemplado. Na abordagem **interdisciplinar**, é a questão de investigação ou o problema em estudo que convoca conhecimentos e saberes classificados em diversos componentes curriculares, que contribuirão para a elucidação do estudo. A interdisciplinaridade é, portanto, uma postura pedagógica.

Pedagogia de Projetos: a construção do conhecimento por meio de uma postura pedagógica interdisciplinar

A ideia de interdisciplinaridade traz ao currículo o questionamento do caráter linear e transmissivo da escola tradicional. Traz, também, a valorização das experiências originárias em contextos não escolares e diversos para a construção do conhecimento. Essas características favorecem a superação de um currículo monocultural em prol de um currículo multi e intercultural.



Um currículo alinhado à interdisciplinaridade questiona o conhecimento hermético, a valorização de umas poucas culturas e as verdades únicas. Para a abordagem interdisciplinar, os conhecimentos prévios, fundamentais à construção de novos conhecimentos, não precisam ser de ordem acadêmico-escolar. Saberes originários de outras fontes que não especificamente as acadêmico-escolares têm lugar no currículo interdisciplinar.

Hernández (1998) defende que a divisão do conhecimento funciona como barreira à expansão do saber. Assim, o pesquisador propõe o desenvolvimento de um currículo integrado, que visa a educar para aprender e dar sentido, ensinando o estudante e a estudante a pesquisar com base em problemas da vida real. Algumas modalidades de ensino podem favorecer essa postura curricular, como a Pedagogia de Projetos, coexistindo com outras nem tão abertas.

Consideramos a Pedagogia de Projetos uma modalidade de ensino com importante potencial interdisciplinar, capaz de relacionar o conhecimento escolar-científico às vivências cotidianas e às questões que expressam problemas contemporâneos. Ao ressignificar a escola, o ensino, a aprendizagem, o estudante e a estudante, o currículo e a avaliação, essa modalidade de ensino rompe com o individualismo e com a exclusividade da interação professor-estudante. Em contrapartida, dá espaço à flexibilidade e abertura ao imprevisível, acolhendo recursos e questões emergentes no processo de desenvolvimento.

Na essência dessa modalidade, o ensino não é exclusividade do professor ou da professora, assim como a aprendizagem não é exclusividade dos estudantes e das estudantes. Na Pedagogia de Projetos, todos e todas aprendem e ensinam, em níveis diferentes e colaborativos. A hierarquia se reduz e o professor e a professora são mediadores e mediadoras de formas de aprender pouco comuns à sala de aula, como pesquisa, investigação, experimentação, observação, construção, prototipagem, modelagem etc. A aprendizagem é espiral e convoca saberes diversos e oriundos de diferentes áreas e contextos e, muitas vezes, é perpassada por temas que complementam o currículo. A avaliação se dá no processo de construção do conhecimento e não no fim, considerando o quanto se avançou no percurso e não apenas o ponto de chegada.

As características mencionadas se somam às ideias de Dewey (1952) sobre as contribuições de verdadeiras e valiosas experiências à educação. Para ele, nem toda experiência é educativa ou prepara o indivíduo para experiências futuras. Ele acredita que há experiências agradáveis, mas que não necessariamente educam, assim como há experiências desconexas e que não contribuem para a articulação de conhecimentos. Segundo o pesquisador, uma experiência válida para a aprendizagem deve atender a dois princípios: o da continuidade e o da interação. Cabe ao professor ou à professora, como membro mais amadurecido do grupo, promover esses princípios e desenvolver um planejamento flexível, que leve em conta as necessidades e as capacidades de todos e de todas.

Tomar experiências significativas como centrais à Pedagogia de Projetos equivale a afirmar o protagonismo estudantil nessa modalidade de ensino. Porém, esse protagonismo não se restringe à escolha de temas de interesse. É importante que os estudantes participem de toda a problematização – incluindo a definição das questões a serem estudadas, os modos de estudo, de registro, de comunicação dos resultados e de interação entre os aprendizes e com os mediadores.



JACOB LUND/SHUTTERSTOCK

Problematizar, por sua vez, não se reduz a perguntar o que já sabemos e o que queremos saber sobre determinado tema. Implica adotar uma postura problematizadora que busca respostas a questões específicas a cada projeto e a cada grupo de estudantes – questões que não estão previamente dadas em fontes de consulta, mas que se constroem com base em pesquisas, conhecimentos, componentes curriculares e diferentes áreas de estudo.

Estudantes da escola primária aprendendo a desenhar e a colorir com a ajuda do educador. [S./I.], 2023.

Nesse sentido, a modalidade organizativa de ensino Pedagogia de Projetos não se resume a abordar um tema de interesse e sugestão dos estudantes e das estudantes, como propõe a metodologia conhecida como Centros de Interesse, desenvolvida na década de 1970 por Jean-Ovide Decroly. Atender aos interesses temáticos dos estudantes e das estudantes, por si só, não implica uma mudança metodológica. Também não é uma sequência de atividades coerentemente ordenadas, por melhores que sejam, na qual cada atividade prepara para a próxima e dá um passo à frente da anterior. A Pedagogia de Projetos também não se restringe às áreas sociais e científicas.



Ela retoma força na década de 1980 e, a partir da difusão dos estudos construtivistas, coloca a participação ativa do sujeito como condição para a aprendizagem, instaurando uma nova lógica de organização do tempo e dos espaços escolares, do uso do material didático e paradidático, das diferentes fontes de informação e dos recursos disponíveis para a construção do conhecimento.

Há que se considerar, no entanto, que a Pedagogia de Projetos não é a única forma significativa de construção de conhecimentos. Não se trata de substituir outras modalidades organizativas do ensino por ela, mas de abrir espaço para o seu desenvolvimento.



Cotidiano escolar

ISTO TAMBÉM É PEDAGOGIA DE PROJETOS?

Para a celebração da Semana do Meio Ambiente, a professora Tânia escolheu desenvolver o “Projeto Água”. Para isso, preparou com antecedência diversos textos e atividades, como poemas, canções, um videodocumentário infantil, pequenas notícias sobre chuvas e enchentes, além de livros infantis apropriados aos níveis de leitura dos estudantes e das estudantes do 3º ano. Também analisou o consumo de água da escola, por meio da fatura disponibilizada pela administração, e selecionou textos de divulgação científica sobre os estados da água e sua importância para a humanidade. Para garantir a ludicidade do projeto, Tânia preparou cruzadinhas e levou até um jogo de cartas, com o qual os estudantes e as estudantes puderam testar seus hábitos de consumo de água no ambiente doméstico.

Na abordagem de Língua Portuguesa, a professora explorou a leitura e compreensão dos textos nos diversos gêneros discursivos, incluindo a função social de cada um deles e suas características.

A presença e a abordagem dos textos de divulgação científica, incluindo o videodocumentário, garantiram a demarcação do componente Ciências da Natureza no desenvolvimento do projeto e a relação com o componente Língua Portuguesa, já que o gênero textual foi tomado como objeto de estudo.

Matemática marcou presença pela análise dos gráficos de consumo de água pela escola e pela interpretação dos dados numéricos dos textos de divulgação científica, relacionando-se com Ciências da Natureza.

A culminância do projeto se deu com a elaboração de cartazes sobre o consumo consciente e a preservação da água no planeta.

Na avaliação de Tânia, os estudantes e as estudantes se envolveram bastante no projeto, participando ativamente e trazendo outros textos que abordavam o tema água.

No cotidiano escolar são comuns práticas pedagógicas intituladas “projetos”. Porém, muitas vezes elas são meramente temáticas, sem que apresentem um recorte do tema e/ou qualquer problematização ou questão investigativa. São frequentes propostas como “Projeto Lixo”, “Projeto Cidadania”, “Projeto Animais”, “Projeto Supermercado”, “Projeto Horta”. Essas práticas, quase sempre, constituem estudos temáticos que não apresentam o que realmente caracteriza a Pedagogia de Projetos. A centralidade do ensino permanece no professor ou na professora. Não há uma questão relacionada a uma situação específica da turma ou da escola que seja investigada sob diversos aspectos, para o que são convocados diferentes componentes curriculares.

Há, no exemplo analisado, um conjunto de textos, talvez até oriundos de uma boa curadoria, porém desconectados entre si e sem uma demanda que os convoque especialmente. Assim, a proposta apresentada como projeto pouco se diferencia de práticas transmissivas já consolidadas pela escola e que não requerem a ressignificação de ações, funções e espaços escolares, nem mobilizam estudantes e componentes curriculares para solucionar uma questão ou para aprofundar um estudo cujo resultado e cujas informações não estejam dados, prontos em um dos textos.

No relato da professora, não identificamos a coautoria do “projeto” por parte dos estudantes e professores. Vale acrescentar que a avaliação tem teor de apreciação, restringindo-se ao envolvimento dos estudantes e das estudantes, sem que se discutam os conhecimentos efetivamente construídos por eles e elas, incluindo os procedimentos de pesquisa. Consideramos que uma prática que gira exclusivamente em torno de um tema dificilmente poderá ser validada em outros aspectos que não seja a temática.



A transversalidade e os Temas Contemporâneos Transversais (TCT)

Em capítulos anteriores, entre outros pontos relacionados ao currículo, abordamos o currículo prescrito, os componentes curriculares e algumas possibilidades de esses componentes se relacionarem entre si e com as realidades dos estudantes e das estudantes. Aqui, discutiremos algo mais que os componentes curriculares. Discutiremos com mais profundidade os **Temas Contemporâneos Transversais (TCT)**, que, como já vimos em outros capítulos, integram a BNCC. Trata-se de temas de relevância social e de abrangência nacional que devem passar transversalmente os componentes curriculares, conforme previsto na LDB (Lei nº 9.394/1996) e na própria BNCC, no intuito de ampliar as possibilidades de vivência de um currículo integral. São eles: Meio Ambiente, Economia, Cidadania e Civismo, Saúde, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. Antes de discuti-los, porém, é importante entendermos como eles chegaram à BNCC.

PARA REFLETIR

- Em que esses temas diferem dos componentes curriculares?
- O que cabe discutir dentro de cada um deles?
- Que recorte pode ser feito para estudantes nos períodos de alfabetização e pós-alfabetização?
- Por que são esses os temas e não outros?

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT): um pouco de história

O conceito de transversalidade e os temas transversalizados aos componentes curriculares já são discutidos nos meios educacionais há algumas décadas. Os PCN de 1997, por exemplo, já traziam os Temas Transversais (TT), que apresentavam características semelhantes aos TCT. Eles passaram a integrar o documento parametrizador quando se começou a questionar a estrutura curricular ocidental, que, como herança da cultura grega clássica disseminada como modelo hegemônico, privilegiava os componentes curriculares tradicionais (Matemática, Ciências, Geografia, História etc.), desconsiderando saberes cotidianos dos estudantes e das estudantes.

Nos anos 2000, Candau (2000) já sinalizava a homogeneidade do cotidiano de diferentes escolas. Suas organizações temporais e espaciais, as celebrações, os símbolos – tudo atestando a padronização escolar e a ausência de dinamismo, favorecedoras da transmissão de conhecimentos relacionados à cultura ocidental, considerados universais. Segundo a pesquisadora,

Mudam as culturas sociais de referência mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um ‘congelamento’ da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna ‘estranha’ aos seus habitantes. (Candau, 2000, p. 4).

QUEM É

Vera Maria Ferrão Candau é uma educadora, pesquisadora e autora brasileira reconhecida como uma das principais referências nos campos da didática e da educação intercultural.

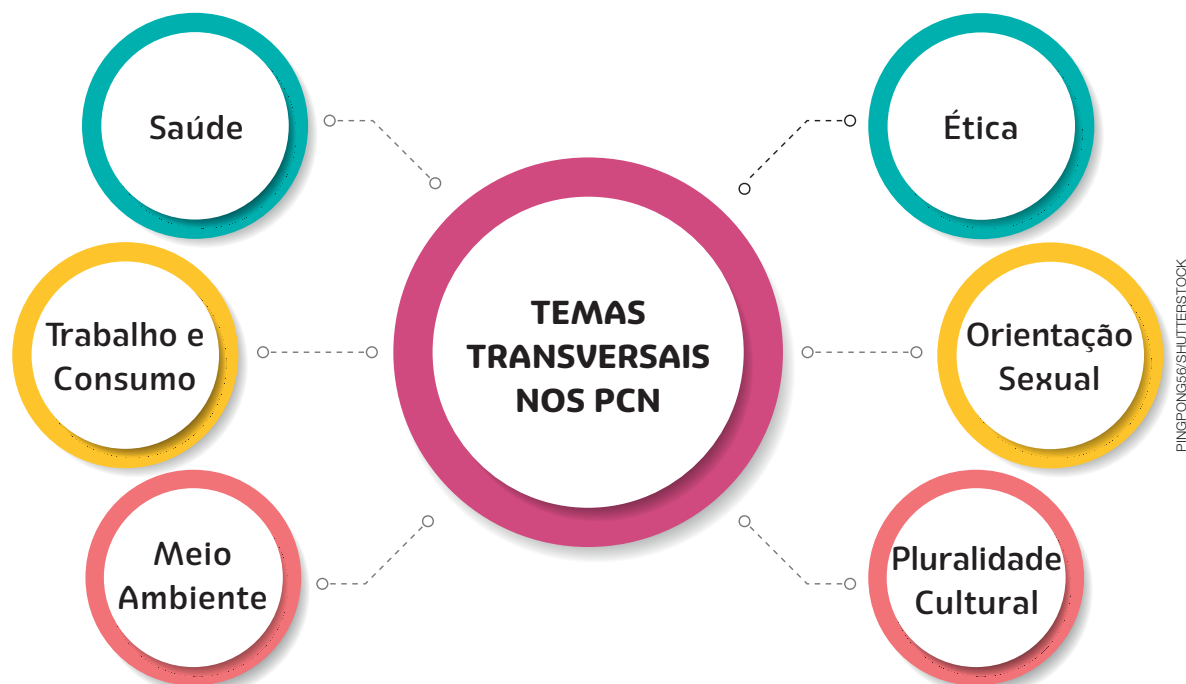
Sua contribuição à Didática Fundamental, especialmente a partir do seminário *A didática em questão* (1982), foi decisiva para superar a visão instrumental da didática e propor uma abordagem que integra dimensões humanas, técnicas e sociopolíticas do ensino. Também é referência em perspectiva decolonial, cotidiano escolar e educação em direitos humanos, tendo cofundado a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e integrado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Com ampla produção acadêmica, seus livros e artigos se tornaram fundamentais para a formação de professores e para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

A esse respeito, podemos considerar a presença de estudantes imigrantes, de estudantes oriundos de comunidades indígenas – de contexto urbano ou não – ou de quilombolas em unidades escolares que os desconsideram e desconsideram seus saberes na elaboração do currículo, congeladas, conforme afirma Candau, na reprodução da falta de conexão entre a escola e o contexto, entre a escola e as culturas dos estudantes, entre a escola e as questões sociais que a permeiam.

Os questionamentos nesse sentido levaram vários países a repensar suas estruturas curriculares ainda na segunda metade do século passado. Entre aqueles que buscavam um currículo que reduzisse o distanciamento entre o desenvolvimento tecnológico e a formação cidadã, a Espanha se destacou nas reformas curriculares, conforme estudos de Yus (1998), influenciando mudanças em outros países, inclusive no Brasil.

Em nosso país, questões sociais vinham permeando as discussões educacionais e já haviam até mesmo integrado novas áreas de ensino. Porém, essa integração também sofreu questionamentos. A necessidade de abordar os componentes curriculares de maneira contextualizada e de relacioná-los a questões sociais e a valores humanos acentuou a urgência de transversalizar certos temas às áreas de conhecimento.

Assim, os Temas Transversais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – conforme mostrado a seguir – passaram a integrar os PCN, permeando os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área de ensino, ao longo da escolaridade básica. Esses temas tinham a função de perpassar toda a prática educativa, o que abarca as relações entre estudantes; entre estudantes e professores e professoras; e entre estudantes e diferentes membros da comunidade escolar.



No entanto, os desafios de colocar tais temas em prática foram muitos (e ainda são). Fruto de formações fragmentadas e com pouca ou nenhuma vivência de um currículo integrado, boa parte dos professores e das professoras, até pouco tempo, ainda se via sem referências para a abordagem dos temas sociais e valores humanos de forma integrada e transversalizada aos componentes curriculares, não raro abordando-os isoladamente.

Outro documento que atesta a constante discussão sobre transversalidade e os modos de consolidar a abordagem transversal de temáticas sociais são as DCN. No documento, os temas são denominados eixos temáticos ou norteadores. De acordo com ele,

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. [...] A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (Brasil, 2013, p. 34).

As DCN defendem, ainda, que a implementação dos temas transversais requer o conhecimento do contexto em que a escola atua e a identificação dos aspectos mais afinados a cada tema.



Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, cada sistema pode conferir à comunidade escolar autonomia para seleção dos temas e delimitação dos espaços curriculares a eles destinados, bem como a forma de tratamento que será conferido à transversalidade. (Brasil, 2013, p. 35).

Com base nisso, vemos que os temas escolhidos para transversalizar os componentes curriculares, seja nos PCN, seja nas DCN, visam enriquecer tematicamente o currículo, ao mesmo tempo que possibilitam o uso contextualizado do que é aprendido nos componentes, graças ao vínculo inegociável entre eles e os Temas Transversais.

Embora tanto os PCN quanto as DCN sejam documentos oficiais, suas orientações são **recomendações**; portanto, não há a obrigatoriedade de adotar tal abordagem. Além disso, nas DCN, existe a possibilidade de escolher os temas a serem explorados como eixos temáticos e em propostas de trabalho em equipe.

■ Os TCT e a BNCC

Seguindo a ideia de que o currículo é vivo e, portanto, se modifica conforme o contexto social, histórico e econômico, a BNCC (2018) atualizou os temas até então chamados de Temas Transversais e adicionou a eles o adjetivo “contemporâneos”. A modificação vem com a renovação de alguns dos temas e/ou das terminologias que os identifica, além dos subtemas que integram cada um deles. Esse desdobramento contribui para a identificação de possíveis recortes para que as escolas os relacionem aos currículos. Outra mudança em relação aos documentos anteriores é que na BNCC os TCT ganham força de **determinação**, constituindo “[...] referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas” (2018, p. 11). Cada um dos TCT e os seus respectivos subtemas estão

relacionados a algum marco legal nacional, a partir do ano de 1996. Cabe às redes de ensino e às escolas, no entanto, definir os modos de relacionar cada tema e/ou subtema aos componentes curriculares, de acordo com as questões locais, regionais ou globais que fazem parte do contexto escolar.



A despeito das mudanças apresentadas, a BNCC mantém algumas das características do tratamento dado aos Temas Transversais dos PCN e aos Eixos Temáticos ou Norteadores das DCN, isto é, os TCT favorecem (ou demandam) uma abordagem contextualizada de temas de interesse dos estudantes e das estudantes, fundamentais à formação crítica. Eles atuam como promotores de aprofundamento temático e não são exclusivos de um componente ou área, mas perpassam transversalmente esses componentes ou áreas, em momentos diversos e são pertinentes a eles e elas, justificando com isso a permanência do adjetivo “transversais” na nova terminologia.

Tanto as mudanças quanto os aspectos que permanecem de um documento para outro, mais atual, representam importantes conquistas para a educação nacional, para a consolidação dos Temas Contemporâneos e para a sua transversalização ao currículo, ganhando, na BNCC, um espaço condizente com a sua relevância.

Vale salientar, ainda, que a transversalidade não é inerente aos temas anteriormente indicados pelos PCN e, atualmente, pela BNCC. A transversalidade é uma das maneiras (a indicada nos documentos oficiais) de colocar esses temas em prática no currículo em ação.

■ Temas Contemporâneos Transversais: abordagens possíveis

Desde os PCN, são diversas as concepções de como abordar os temas de maneira transversal ao currículo. Essa diversidade garante a autonomia das redes de ensino, dos professores e das professoras, além de evitar o engessamento da prática, ao deixar espaço para a criação docente. Porém, para muitos profissionais, é importante que haja referências para a abordagem.

A incorporação de temas transversais ao currículo ressaltou a premissa de que eles giram em torno dos componentes curriculares, sob diferentes possibilidades didáticas de abordagem, que envolvem três níveis, segundo o documento *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – contexto histórico e pressupostos pedagógicos* (Brasil, 2019). De acordo com o documento, a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais pode se dar de forma **intradisciplinar**, que consiste em abordar os temas contemporâneos de modo integrado aos conteúdos dos componentes, trazendo até eles a perspectiva dos TCT. Deve-se estar atento, nesse caso, para que não ocorram dois trabalhos paralelos: um focado no componente curricular e o outro no TCT. A integração e a ampliação do olhar e da perspectiva para o tema são fundamentais.

AMPLIANDO O CONCEITO

A **intradisciplinaridade** diz respeito às relações que se dão dentro de um mesmo componente curricular (disciplina), isto é, entre os temas e os conteúdos que constituem um componente. Por exemplo, a abordagem de determinado conteúdo requer a retomada de outro, anterior, que sirva de base para o novo, visando ao aprofundamento do tema ou conteúdo em questão.

Outra forma possível à abordagem dos TCT é a **interdisciplinar**, que, como já discutido, coloca em diálogo os diversos campos dos saberes. Cada componente recebe a contribuição de outros, estabelecendo uma interação entre eles. Nessa forma, não há limite de componentes a interagirem, podendo a abordagem de um TCT envolver dois ou mais componentes curriculares.

Por fim, o documento indica a possibilidade de uma abordagem **transdisciplinar**, que contribui para que o conhecimento construído vá além do conteúdo escolar ao flexibilizar as possíveis barreiras entre os componentes e/ou áreas do conhecimento, favorecendo a articulação entre elas. Nessa abordagem, a fragmentação do conhecimento é reduzida e a possibilidade de compreender os muitos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade é aumentada.

AMPLIANDO O CONCEITO

A **transdisciplinaridade** reúne a contribuição de diferentes abordagens teórico-metodológicas para o estudo de um objeto comum. Uma abordagem transdisciplinar de um objeto de conhecimento transcende os saberes científicos, incluindo as dimensões filosófica, política e ideológica que influenciam a compreensão do ser humano.

No campo educacional, ela relaciona diferentes componentes curriculares para o enfoque único e colaborativo do objeto, observando quais aspectos desses componentes afeta o objeto em questão e analisando-o sob diferentes perspectivas. Difere-se da interdisciplinaridade, no entanto, por propor a ruptura da divisão do conhecimento em “disciplinas”. Se a interdisciplinaridade articula os componentes curriculares mantendo a estrutura disciplinar do currículo, a transdisciplinaridade recebe a colaboração dos diferentes componentes, bem como de conhecimentos que estão além e/ou entre eles, na abordagem de um objeto.

Hernández (1998), com base nos estudos de Gibbons *et al.* (1995), apresenta características de uma concepção transdisciplinar do conhecimento, como: a redefinição de um objeto de estudo que não se reduz a fragmentos disciplinares; a busca por soluções para problemas que não podem ser encontrados em um único componente curricular; a comunicação dos resultados de uma pesquisa diretamente aos seus participantes e não à própria comunidade científica; o dinamismo, que viabiliza que a solução de um problema se torne ponto de partida para novos estudos, promovendo, assim, uma diversidade de pesquisas.

Em suma, o documento defende que, em qualquer das formas de abordagem, o que está em questão é a vinculação dos temas à dinâmica social cotidiana para que o estudo desses temas e de seus subtemas e conteúdos faça sentido para os estudantes e as estudantes e contribua para o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC – assunto que exploraremos no próximo capítulo. Essas competências visam à formação de atitudes e valores, que, por sua vez, corroboram para a construção da cidadania.

Como vimos, os TCT, ao se relacionarem de diferentes formas com os componentes curriculares, conferem-lhes sentido, viabilizando uma educação para a vida em sociedade.



Cotidiano escolar

UM BANDO MALVADO

Um projeto que abordou verminoses foi desenvolvido com uma turma de 5º ano de uma escola pública municipal do estado de São Paulo, tendo como temas centrais os TCT Saúde e Meio Ambiente. A professora propôs o projeto após observar os estudantes merendando no chão, onde colocavam as mãos e seguravam a merenda alternadamente. Ela também notou a ausência de hábitos de lavação das mãos antes da refeição, queixas de dores abdominais ou náuseas, além de manchas no rosto.

Estudante lavando as mãos na escola. Osasco (SP), 2025.



Inicialmente, ela objetivava promover a reflexão dos estudantes sobre seus hábitos de higiene e ações preventivas que poderiam ser desenvolvidas em casa e na escola. Também era seu objetivo promover a percepção da relação entre saúde e meio ambiente, procurando promover mudanças de atitude com base nas informações e nos novos conhecimentos, em prol de uma vida saudável e da conscientização da comunidade escolar sobre melhorias das condições de saúde individual e coletiva.

Para isso, era preciso envolver os estudantes na busca de informações em diferentes fontes, inclusive aquelas pouco usadas ou valorizadas pela escola, diversificando as linguagens usadas para o registro e a divulgação.

Durante aproximadamente dez semanas, o projeto envolveu a comunidade escolar e familiar ao investigar as atitudes do grupo de estudantes relativas à prevenção das verminoses, ao valorizar os conhecimentos familiares e utilizar diferentes formas de divulgação das informações coletadas e dos conhecimentos construídos, como jogos, panfletos, peças teatrais etc.

A leitura de um livro elaborado por crianças de outra escola abordando “um bando malvado” – os vermes – despertou o interesse das crianças pelo tema. Encampando o interesse dos estudantes, a professora questionou a restrição das informações à turma e à escola e propiciou a reflexão sobre a relevância de o tema chegar às famílias.

A partir disso, foram discutidas e escolhidas algumas sugestões de registros e de gêneros textuais adequados à divulgação e à conscientização. Em seguida, as crianças sugeriram algumas fontes de pesquisa, que foram analisadas em relação à credibilidade e ao grau de aprofundamento das informações, entre outros aspectos.

Também foi elaborado coletivamente um questionário para coletar informações junto às famílias, visando identificar as verminoses mais comuns e recorrentes, bem como as ações de prevenção e monitoramento realizadas pelos familiares. As informações coletadas deram origem a gráficos produzidos em aula e analisados pelos estudantes para o levantamento das informações mais relevantes dentro do contexto que se delineava. A ideia era, em contrapartida, oferecer informações relativas às consequências físicas das verminoses mais frequentes, as formas de preveni-las e a importância de realizar exames laboratoriais para sua detecção.

O roteiro de pesquisa foi construído coletivamente, analisando a relevância das sugestões dos estudantes, a possibilidade de agrupamento de duas ou mais sugestões e a necessidade de inclusão de alguma informação que não tivesse sido mencionada. Ao final, o roteiro consistiu em:

- Nome popular do verme.
- Nome científico.
- O que provoca nas pessoas.
- Formas de contaminação.
- Sintomas.
- Exame para detecção.
- Tratamento.
- Informações adicionais.



Cada grupo pesquisou um verme, e as informações foram registradas em um quadro-síntese de todas as pesquisas, reproduzido para os estudantes e as estudantes.

Durante o processo, os estudantes foram identificando reportagens referentes a questões ambientais e verminoses, que passaram a integrar o portfólio do projeto, após lidas e discutidas em sala de aula. Alguns exemplos são notícias sobre a própria cidade onde a escola estava localizada, abordando construções em áreas de mananciais e a existência de escolas-contêiner, sem banheiros.

A decisão sobre os produtos para a divulgação dos aspectos estudados foi baseada em análise coletiva da função social do produto e da viabilidade de produção em quantidade suficiente à divulgação. Essa análise levou o grupo a três produtos: um jogo de percurso, para circulação em sala de aula; uma peça teatral, para circulação na escola; e um panfleto, para divulgação na comunidade. Todos os produtos tinham a função de informar sobre as verminoses, porém estabeleciam relações interdisciplinares distintas.

O primeiro produto – jogo de percurso – envolveu o componente Matemática, pelo uso de cálculos e conceitos de Geometria; Arte, na produção dos desenhos; Língua Portuguesa, na produção dos textos e das regras do jogo; e Ciências, pelo conteúdo abordado. O segundo produto, a peça teatral, mobilizou Língua Portuguesa, na elaboração do roteiro; Arte, na criação dos figurinos e na encenação da peça na escola; e Ciências, na abordagem do tema verminoses. O terceiro – o panfleto – envolveu Língua Portuguesa, no estudo do gênero panfleto e na elaboração do texto; Matemática e noções de *Design* Gráfico, na diagramação no computador; e Ciências, na elaboração do conteúdo. O portfólio do projeto serviu como fonte de consulta para a elaboração de todos os produtos.

O projeto apresentado originou-se de uma demanda da turma, detectada pela professora e apresentada como proposta de projeto, depois da sensibilização para o tema, com a leitura de um livro produzido por crianças de idades semelhantes. O tema das verminoses foi abordado como uma questão social, não se restringindo ao componente Ciências e aos aspectos biológicos. A inclusão do enfoque socioambiental trouxe ao projeto materiais de circulação social e em diferentes linguagens, valorizando conhecimentos produzidos além dos limites da escola. Assim, a transversalidade, nesse projeto, foi favorecida pela proposição do aprendizado **sobre** a realidade, mas, principalmente, **na** realidade, dando sentido aos componentes curriculares ao relacioná-los ao mundo extraescolar.

Amparada nos TCT Saúde e Meio Ambiente, a abordagem envolveu diferentes componentes curriculares, tanto no estudo do tema quanto na elaboração dos produtos. Podemos identificar a presença de Língua Portuguesa, Arte, Ciências e Matemática.

PARA REFLETIR

O exemplo analisado, desenvolvido com estudantes do 5º ano, mostra a professora atenta a acontecimentos que podem suscitar a abordagem dos TCT.

- De que maneira esse exemplo poderia ser adaptado para estudantes de 1º e 2º anos? Que práticas letradas poderiam ser envolvidas?
- Que situações do dia a dia escolar podem suscitar a abordagem dos TCT com estudantes de 1º e 2º anos?

Cotidiano escolar

NOVO BAIRRO, NOVA ESCOLA E UMA PROPOSTA CURRICULAR EM CONSTRUÇÃO

Ao final da década de 1990, uma escola em Belo Horizonte (MG) passou a atender moradores que tiveram suas vidas reviradas pelo deslizamento do morro onde viviam e pela posterior condenação pela Defesa Civil das casas que resistiram ao deslizamento. A escola foi construída em um bairro distante, simultaneamente à construção das novas residências que abrigariam essas famílias. Tudo era novidade para a comunidade: a região da cidade, as casas, os vizinhos, a escola dos filhos, os trabalhos. Muitos empregos ficaram na região onde houve o deslizamento. Diante desse cenário, era necessário pensar um currículo alinhado às demandas da comunidade, incluindo esporte, lazer e cultura, carências imediatamente identificadas no bairro recém-construído. O tempo de permanência na escola foi estendido em cerca de uma hora, ajustando-se aos horários de entrada e de saída dos pais do trabalho. Como os empregos ficaram distantes, os horários habituais de entrada e saída das crianças dificultavam a rotina das famílias. Uma brinquedoteca passou a fazer parte do currículo escolar, como uma das ações de valorização do brincar e do jogo simbólico, já que a permanência diária na escola seria maior. A merenda também foi adaptada ao novo horário.

Paralelamente a isso e já no final do ano letivo, chegaram à escola os PCN e, com eles, os Temas Transversais (TT). Primeiramente, foi realizado um estudo coletivo do documento, buscando compreender as propostas apresentadas para cada componente curricular e para os TT. A escola dedicou diversas horas de estudo e planejamento à discussão do documento e das possibilidades de construção de um currículo alinhado aos PCN.

No ano seguinte, o currículo escolar incorporava os TT, com carga horária definida e um professor específico para todos os temas. Duas vezes por semana, o docente de TT entrava em cada classe para trabalhar um dos temas. Ao longo do ano, era esperado que todos os temas fossem contemplados, em níveis distintos de complexidade e em progressão contínua.



A abordagem dos TT não configurava uma disciplina formal do currículo, mas contava com horário fixo e professor específico, que podia recorrer aos conteúdos abordados nos componentes curriculares (então chamados de disciplinas), caso fosse necessário para a abordagem do tema ou para a realização das atividades propostas. Porém, a relação entre tema e conteúdo não era uma exigência.

PARA REFLETIR

Após examinar o caso da escola que foi aberta especificamente para atender a uma demanda surgida na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, responda:

- Isso também é transversalizar temas aos componentes curriculares?
- Podemos dizer que havia uma preocupação em estabelecer um diálogo entre a realidade escolar e a proposta curricular?
- Podemos dizer que, nesse modelo, os temas eram abordados transversalmente?

A situação descrita nos apresenta um cenário desafiador para a escola, mas também abre muitas possibilidades para a construção de um currículo em diálogo com a realidade local e com as demandas da comunidade escolar. De certa forma, isso acontece ao se considerar a história do bairro que se desenvolve paralelamente à fundação da escola, ao levar em conta as necessidades das famílias em relação aos horários de entrada e saída das crianças e ao atender à demanda por espaços de lazer, esporte e cultura, além da implantação de uma brinquedoteca. Assim, aspectos do dia a dia da comunidade escolar são levados em conta no currículo.

No entanto, embora existisse, e ainda exista, flexibilidade nas formas ou estruturas curriculares para a abordagem dos TT e, atualmente, dos TCT, o modelo descrito não parece ter favorecido a transversalização dos temas ao currículo, pois concentrava essa responsabilidade nas mãos de um único professor, reforçando a separação entre os temas e os demais conteúdos, que ficavam a cargo do docente polivalente. Vale destacar que a polivalência é um fator favorável à interdisciplinaridade e à transversalidade, características da abordagem dos TCT. Os anos escolares destinados à alfabetização e aqueles imediatamente posteriores costumam contar com professores e professoras polivalentes. Valer-se dessa organização pode ser um importante diferencial para a promoção da interdisciplinaridade e da abordagem dos TCT.

O modelo apresentado no relato foi um experimento que durou apenas um semestre após os avanços dos estudos, que revelaram à equipe docente e pedagógica os riscos de um equívoco ao transformar a abordagem dos TT em disciplina, ainda que não ostentasse essa classificação.

O relato evidencia os desafios enfrentados pelas escolas quando da implementação dos temas sociais transversalizados aos componentes curriculares, além de ressaltar a importância de questionar continuamente as escolhas feitas, em um processo constante de avaliação.



A BNCC e o currículo

Historicamente, a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) surge para contribuir, entre outros aspectos, com a redução da fragmentação entre as políticas educacionais, com o fortalecimento da colaboração entre as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e com o balizamento da qualidade da educação nacional. Mas o que é a BNCC?

Um sobrevoo pelo documento da BNCC

Como já vimos em capítulos anteriores, trata-se de um documento de caráter normativo, que dialoga com outros documentos de relevância equivalente. A BNCC declara que o conjunto de aprendizagens essenciais à Educação Básica nela preconizado está “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral** e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p. 7), garantindo aprendizagens comuns a todos os estudantes e a todas as estudantes.

AMPLIANDO O CONCEITO

Por **formação integral**, a BNCC compreende a viabilização de aprendizagens que satisfaçam as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e atendam aos desafios da sociedade contemporânea. O conceito não diz respeito à jornada escolar dos estudantes e das estudantes.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as competências e habilidades constantes da BNCC visam a uma abordagem progressiva dos conteúdos, na qual o trabalho com uma experiência é base para experiências futuras, valorizando novas leituras de mundo, diferentes possibilidades de formulação de hipóteses sobre os fenômenos, diferentes possibilidades de testá-las, refutá-las, confirmá-las e de elaborar conclusões sobre elas, agindo como construtores de conhecimento.

A abordagem progressiva, no entanto, demanda o conhecimento do processo de desenvolvimento da criança e da construção da autonomia. Nesse sentido, o texto da BNCC aborda as características e as necessidades pedagógicas dos estudantes e das estudantes em cada segmento educacional, justificando as escolhas para cada segmento.



No âmbito da preocupação com uma formação humana integral, o documento afirma valores e estimula ações que contribuam para a transformação da sociedade. Assim, apresenta dez **competências gerais** para a Educação Básica, para cujo desenvolvimento concorrem as habilidades previstas em todos os componentes curriculares para cada ano ou ciclo escolar, a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), além dos conteúdos que serão inseridos nos currículos locais.

AMPLIANDO O CONCEITO

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Por que competências?

A indicação de competências em um documento equivalente ao currículo prescrito contribui para um ensino que considera o estudante ou a estudante sujeito ativo na aprendizagem. Essa concepção abandona a perspectiva de transmissão de conceitos e regras e assume a perspectiva da construção de conhecimentos e desenvolvimento de conjuntos de habilidades e valores para a proposição de soluções, a construção de argumentos e o posicionamento participativo das decisões demandadas pela sociedade.

O enfoque nas competências tem origem no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e em avaliações internacionais, além de estar alinhado às tendências das últimas décadas do século XX e das primeiras do século XXI, que pautam os currículos por competências, indicando o que os estudantes e as estudantes devem saber e saber fazer.

Conforme texto da BNCC,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14).

Nesse sentido, as dez competências gerais da BNCC (Brasil, 2018, p. 9-10) para a Educação Básica envolvem:

1**Conhecimento**

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2**Pensamento científico, crítico e criativo**

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3**Repertório cultural**

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4**Comunicação**

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5**Cultura digital**

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6**Trabalho e projeto de vida**

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.

7**Argumentação**

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8**Autoconhecimento e autocuidado**

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9

Empatia e cooperação

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10

Responsabilidade e cidadania

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Atuando como eixo condutor da integração entre componentes curriculares, áreas do conhecimento, temas e habilidades, as competências gerais da BNCC devem ser tratadas transdisciplinarmente. Desse modo, devem estar presentes em todos os componentes curriculares, bem como perpassá-los todos. Elas indicam o que deve ser abordado e a finalidade de seu desenvolvimento, evidenciando sua importância para a formação do estudante e da estudante ao longo da Educação Básica. Por exemplo, estimular a formulação de perguntas, a argumentação e a interação entre os estudantes e as estudantes são formas de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em cada etapa de ensino e em todos os componentes curriculares.

Vale ressaltar que as dez competências gerais da BNCC para a Educação Básica são as mesmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (o que equivale a toda a Educação Básica) e devem ser abordadas progressivamente, em todos os componentes curriculares, de forma ajustada a cada segmento e a cada fase do desenvolvimento dos estudantes e das estudantes.

Além das competências gerais, cada área do conhecimento e cada componente curricular apresenta, também, o seu conjunto de competências específicas. Para garantir o desenvolvimento dessas competências específicas, cada componente curricular traz habilidades vinculadas aos objetos de conhecimento, distribuídas em **unidades temáticas**.

AMPLIANDO O CONCEITO

No contexto da BNCC, **unidades temáticas** são blocos de temas nos quais o documento organiza os conhecimentos abordados em cada componente.



PELO PARQUINHO FUNCIONANDO PLENAMENTE!

Em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças estavam insatisfeitas com a interdição prolongada de alguns brinquedos do parquinho da escola. Segundo elas, além de não poderem usar aqueles de que gostavam muito, os outros brinquedos liberados para o uso acumulavam filas, o que reduzia o tempo de brincadeira por causa da espera, tornando o horário de parquinho da turma pouco aproveitado.

Nos brinquedos interditados, cartazes envelheciam com o aviso da interdição. Sensível a uma situação real (e legítima) e não prevista no currículo, a professora aproveitou a oportunidade para abordar habilidades relativas ao **Campo da vida pública**, conforme a BNCC.

A professora, então, selecionou as habilidades do Campo da vida pública alinhadas ao tema, para serem abordadas em uma situação real e contextualizada e, ainda, por demanda das crianças. Para isso, propôs nova leitura dos cartazes com os estudantes e as estudantes, dessa vez, com finalidades pedagógicas, pedindo que identificassem os motivos da interdição e outras informações que considerassem relevantes, bem como a data dos avisos. As informações coletadas foram usadas na construção de argumentos e, posteriormente, na produção textual.

Em sala de aula, ela reproduziu o aviso dos cartazes e o analisou com as crianças quanto ao gênero textual, o nível e o tipo de informação apresentada e o contexto de circulação. Enquanto analisava tais aspectos, fazia das leituras oportunidades de trabalho com a construção da escrita, reproduzindo as palavras mais desafiadoras e analisando a pauta sonora e a construção de cada sílaba e/ou palavra. Depois disso, retornava as palavras analisadas isoladamente ao contexto do texto do cartaz e fazia nova leitura.

As crianças compreenderam a preocupação da escola em garantir a segurança dos usuários dos brinquedos danificados, porém acreditavam que o conserto estava muito demorado. A professora, então, explorou as formas de reivindicação, sempre procurando dar elementos para que os estudantes e as estudantes apresentassem oralmente propostas de solução do problema. Nessas oportunidades, explorava as interações orais e as regras para rodas de conversa, análises e tomadas de decisão. A argumentação também teve lugar nessa interação, pois as crianças foram incentivadas a defender suas sugestões e a apresentar motivos para serem aceitas.

Com base nas sugestões das crianças e nos refinamentos realizados pela avaliação da viabilidade e da eficiência das propostas, chegou-se à decisão da escrita de uma “mensagem” para a direção da escola, solicitando a celeridade da reparação



dos brinquedos. Mais problematização, mais refinamento da proposta e uma das crianças sugeriu cartazes pedindo o bom funcionamento de todos os brinquedos. A professora validou a sugestão e apresentou outros gêneros textuais com a função reivindicatória. A carta de solicitação foi considerada a mais adequada à situação.

A turma, então, leu (e escutou a leitura de) algumas cartas de solicitação, analisou a função, a linguagem e a estrutura. Familiarizada às características do gênero, a turma elaborou uma carta de solicitação/reclamação para agilizar o conserto dos brinquedos, direcionada à direção escolar, tendo a professora como escriba. Na ocasião, diversos aspectos relacionados à escrita alfabética, à prática letrada reivindicatória e ao uso do gênero foram explorados.

Com o envio da carta de solicitação/reclamação, a manutenção do parquinho foi retomada e finalizada.

AMPLIANDO O CONCEITO

A BNCC de Língua Portuguesa organiza as práticas de linguagem (leitura/escuta, análise linguística/semiótica, escrita, oralidade e produção de texto) e os objetos de conhecimento de cada prática de linguagem, com as respectivas habilidades, por campos de atuação (Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo de atuação na vida pública, Campo jornalístico-midiático, Campo de estudo e pesquisa).

Esses campos sinalizam a esfera de atividade humana na qual as práticas letradas orais, escritas ou multissemióticas – que envolvem múltiplas linguagens – se desenvolvem. A organização por campos de atuação visa a garantir um currículo diversificado, no qual os estudantes e as estudantes experimentam, participam e aprendem diferentes usos da língua e das linguagens, para e na participação social.

O **campo da vida pública** refere-se

[...] à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. (Brasil, 2018, p. 104).

A situação descrita retoma os **capítulos 1 e 2**, quando abordamos a importância de o currículo ser permeável às demandas da comunidade e incorporá-las ao currículo prescrito. É isso o que vemos no relato. A professora, atenta à possibilidade de participação social com base na insatisfação das crianças, transforma uma queixa em possibilidade de sequência didática para o ensino de um gênero e para a vivência de uma prática letrada, enquanto prossegue com a construção da escrita alfabética e o ensino da leitura.

Pelo relato, identificamos o envolvimento das crianças nas proposições, no estudo da viabilidade das propostas e nas decisões, em um reconhecimento delas como atores do processo de aprendizagem e construtores do conhecimento, por meio de uma atividade que envolve colaboração, característica das teorias críticas do currículo.

Ao transformar a insatisfação dos estudantes em oportunidade de construção de conhecimentos e de participação social, a professora transforma o currículo prescrito em currículo real, aquele que acontece, efetivamente, em sala de aula. É possível que tenha havido uma mudança de rota ou, minimamente, uma reorganização no planejamento das aulas para que a prática descrita fosse efetivada. Essa abertura também dá indícios das teorias críticas do currículo, que valorizam a aproximação entre currículo e interesses discentes.

Estar atento às manifestações estudantis e identificar possibilidades de tomá-las como objeto de conhecimento e possibilidades de construção de competências para a vida em sociedade é fundamental. É possível e desejável abordar habilidades da BNCC em situações pedagógicas inicialmente não planejadas. Por fim, apenas pelo relato, o que já indica perdas no registro do que realmente pode ter sido feito em sala de aula, podemos identificar algumas habilidades da BNCC mobilizadas na prática pedagógica descrita (Brasil, 2018, p. 95; 99; 105):

(EF15LP01)

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP03)

Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP05)

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF15LP06)

Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07)

Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP09)

Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF12LP02)

Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

(EF02LP16)

Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, *e-mails*, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.

(EF12LP10)

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

PARA REFLETIR

ANADOLU/ANADOLU/GETTY IMAGES



- Observe a imagem. O que ela nos permite refletir sobre práticas letradas, formação integral e alfabetização?
- Que competências gerais para a Educação Básica podem estar envolvidas na prática pedagógica que você analisou?

Manifestação em apoio à Ucrânia. Cracóvia, Polônia, 2025.

A organização da BNCC

Em todo o Ensino Fundamental, a BNCC está organizada por **áreas do conhecimento, componentes curriculares e unidades temáticas**.

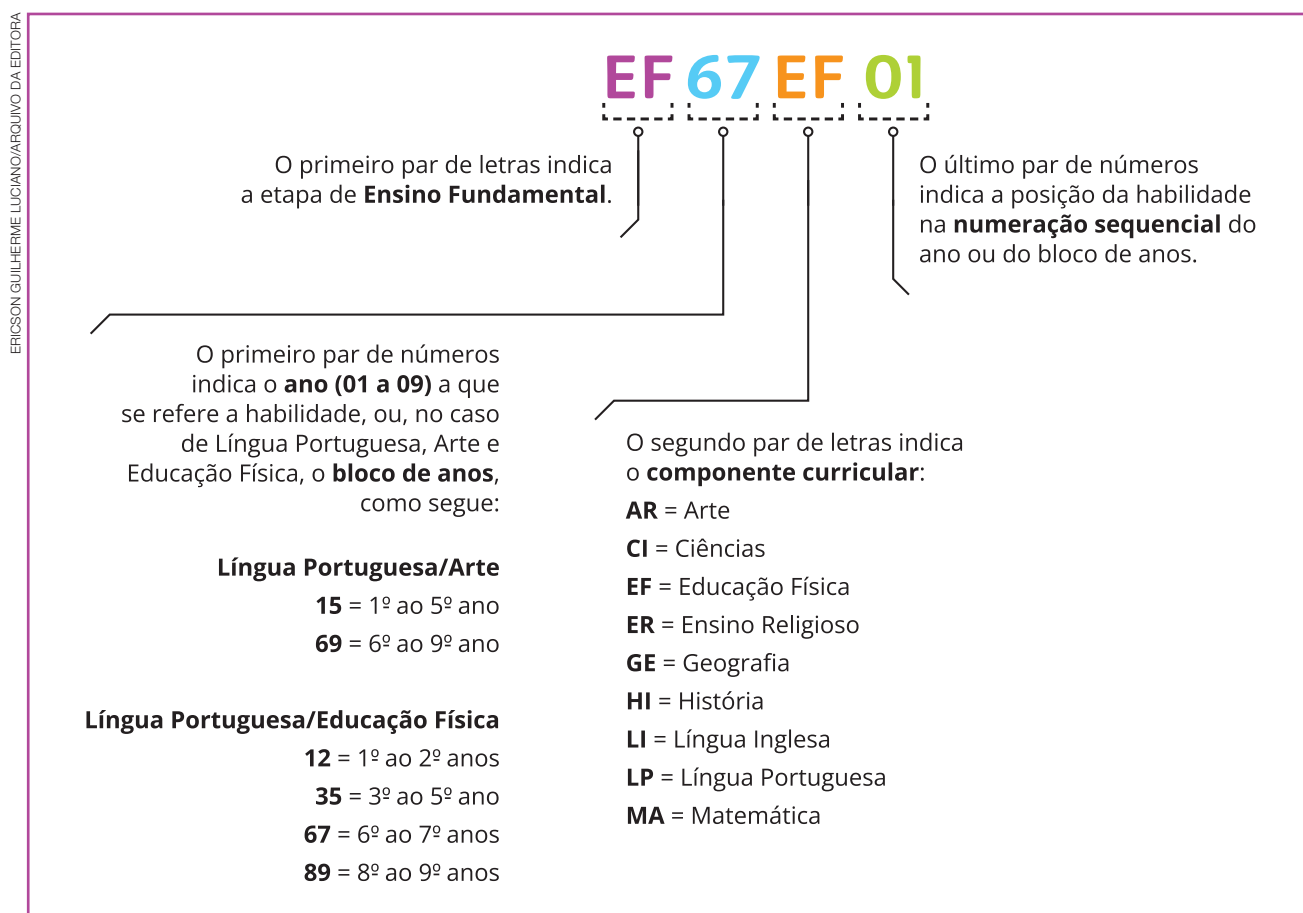
As **áreas do conhecimento** são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essa organização favorece a relação entre componentes curriculares. Já as competências específicas a cada área favorecem a relação entre áreas do conhecimento, que devem ser desenvolvidas ao longo dos cinco anos da primeira etapa do Ensino Fundamental, os Anos Iniciais.

Os **componentes curriculares** estão vinculados às áreas do conhecimento da seguinte forma (Brasil, 2018, p. 27):



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA	Linguagens	<i>Componentes curriculares:</i> Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa.
	Matemática	<i>Componente curricular:</i> Matemática.
	Ciências da Natureza	<i>Componente curricular:</i> Ciências.
	Ciências Humanas	<i>Componentes curriculares:</i> História e Geografia.
	Ensino Religioso	<i>Componente curricular:</i> Ensino Religioso.

Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades distribuídas em **unidades temáticas** para a abordagem dos conteúdos. O código alfanumérico de cada habilidade traz os seguintes elementos (Brasil, 2018, p. 30):



As **habilidades** exprimem as aprendizagens essenciais a cada componente curricular e a cada ano e/ou ciclo. O texto das habilidades é iniciado por um verbo que evidencia o processo cognitivo envolvido. Em seguida, vem o objeto a que esse verbo se refere – **objeto de conhecimento**. Por fim, pode haver um modificador do verbo ou do complemento que apresenta alguma especificação da aprendizagem esperada.

Na BNCC, os processos cognitivos foram descritos de acordo com a Taxonomia de Bloom revisada por Anderson & Krathwohl (2001 *apud* Ferraz; Belhot, 2010).

Taxonomia de Bloom



LEMBRAR



COMPREENDER



APLICAR



ANALISAR



AVALIAR



CRIAR

Essa taxonomia estabelece seis níveis de aprendizagem (Brasil, 2017, p. 42-43):

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM 1 A 3 – BAIXA DEMANDA COGNITIVA

1

LEMBRAR



Refere-se ao reconhecimento e reprodução de ideias, fatos, termos, conceitos básicos, respostas e conteúdos. Associado à memorização.

Processos cognitivos (verbos)

Escolher, definir, duplicar, identificar, listar, reconhecer, relatar, reproduzir, recuperar, selecionar, soletrar etc.

2

COMPREENDER



Refere-se ao estabelecimento de conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. Associado à compreensão de fatos e a ideias de organização, comparação, classificação, entre outras.

Processos cognitivos (verbos)

Calcular, categorizar, elucidar, classificar, comparar, concluir, contrastar, demonstrar, descrever, debater, exemplificar, aumentar, explicar, ampliar, identificar, ilustrar, inferir, interpretar, localizar, corresponder, delinear, parafrasear, prever, relatar, reformular, mencionar, mostrar, resumir, traduzir etc.

3

APLICAR



Refere-se à execução ou ao uso de procedimento em uma situação específica e à solução de problema, com base no conhecimento adquirido, estratégias, técnicas etc.

Processos cognitivos (verbos)

Aplicar, executar, construir, escolher, classificar, demonstrar, desenvolver, experimentar, identificar, ilustrar, entrevistar, fazer uso de, organizar, planejar, praticar, selecionar, solucionar, usar, utilizar etc.

VECTORMINE/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM 4 A 6 – ALTA DEMANDA COGNITIVA

4

ANALISAR



Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre elas. Implica fazer inferências e encontrar evidências para apoiar generalizações.

Processos cognitivos (verbos)

Analisar, apreciar, assumir, atribuir, categorizar, classificar, comparar, concluir, contrastar, desconstruir, detectar, diferenciar, descobrir, discriminar, dissecar, distinguir, dividir, examinar, formular dedução, inferir, integrar, organizar, relatar, selecionar, sequenciar, simplificar, estruturar, testar etc.

VECTORMINE/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS

5

AVALIAR



Associado à realização de julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Implica apresentar e defender opiniões e defender ideias e conceitos.

Processos cognitivos (verbos)

Concordar, apreciar, avaliar, conferir, escolher, comparar, concluir, criticar, decidir, deduzir, defender, determinar, refutar, discutir, calcular, avaliar, explicar, interpretar, julgar, justificar, medir, monitorar, priorizar, provar, ranquear, recomendar, reconstruir, selecionar, apoiar, verificar etc.

VECTORMINE/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS

6

CRIAR



Significa compilar informações ou elementos, com a intenção de criar nova visão, solução, estrutura ou modelo, utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos.

Processos cognitivos (verbos)

Adaptar, construir, mudar, escolher, combinar, compilar, compor, criar, projetar, desenvolver, debater, elaborar, calcular, formular, generalizar, supor, modificar, planejar, produzir, propor, solucionar etc.

VECTORMINE/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS

PARA REFLETIR

Tomemos para análise o texto da habilidade **EF02LP02** de Língua Portuguesa do 2º ano, voltada para a construção da escrita alfabética: “Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.” (Brasil, 2018, p. 99).

O que podemos identificar como o processo cognitivo previsto pela habilidade, o objeto de conhecimento e a especificação?

Vemos que os verbos “segmentar”, “remover” e “substituir” informam os processos cognitivos esperados dos estudantes e das estudantes. O objeto, na habilidade **EF02LP02**, são palavras e sílabas e o modificador é formação de novas palavras. Aqui, a aprendizagem esperada é a criação de novas palavras a partir da modificação de uma palavra inicial por segmentação (separação em partes), seguida da remoção e/ou da substituição da primeira, da última ou de uma sílaba do meio de uma palavra.

A habilidade relaciona-se à construção do conhecimento da regularidade de escrita de algumas sílabas (são sempre escritas com aquelas letras e naquela ordem) e da repetição dessas sílabas em palavras que, em alguma parte, apresentam o som representado pela sílaba. Compreender o texto da habilidade e identificar o processo cognitivo colocado em ação e os modos de propiciá-lo é fundamental para que o professor ou a professora elabore e desenvolva atividades que, verdadeiramente, mobilizem as habilidades previstas na BNCC, bem como avalie a correspondência entre a habilidade indicada e a proposição do material didático utilizado, quando produzido por terceiros. A leitura ativa da habilidade também é importante para que professores e professoras identifiquem diferentes meios de trabalhar uma mesma habilidade.

Como as habilidades não estão isoladas, mas em constante diálogo com outras – o que atesta o caráter progressivo da BNCC –, a habilidade analisada (EF02LP02) está ancorada na EF01LP13 “Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais” (Brasil, 2018, p. 101), prevista para o ano escolar anterior, mas podendo – e devendo – ser retomada sempre que necessário, até o domínio pleno do sistema de escrita alfabética, e na EF02LP08 “Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos” (Brasil, 2018, p. 101), para a qual pode, inclusive, servir de base.

No entanto, não há uma exigência de que as habilidades previstas para um mesmo ano escolar tenham que seguir a indicação numérica para a sua abordagem em uma atividade. O modelo espiral é uma importante referência para a progressão curricular prevista no documento. Algumas habilidades, inclusive, estão previstas para construção gradativa, em diferentes níveis, em mais de um ano escolar. São aquelas indicadas, por exemplo, como EF12 (1º e 2º anos) e EF15 (1º ao 5º ano).

Novos e multiletramentos: a BNCC e a cultura digital

Pensar um currículo integral, hoje em dia, envolve abordar a **cultura digital** e seus impactos nos modos de vida, nos deslocamentos, nos usos de serviços, nos trabalhos, nas relações sociais, nas capacidades de leitura exigidas, nos textos que produzimos etc. Mas não só. As práticas letradas digitais impactam também atitudes e valores que integram a chamada cultura digital.

AMPLIANDO O CONCEITO

Por **cultura digital**, entendemos não apenas o domínio das ferramentas digitais, mas o conhecimento sobre atitudes e comportamentos relacionados à interação na *web*. Envolve o que os sujeitos fazem das tecnologias digitais, os modos como produzem seus próprios conteúdos, como consomem e compartilham conteúdos produzidos por terceiros, os modos como se relacionam no ambiente digital e os tipos de uso que fazem dele (trabalho, estudo, pesquisa, compras, consultas, audiências).

Sendo assim, novos letramentos são demandados constantemente. Os **multiletramentos** e os letramentos críticos são essenciais à formação integral almejada pela BNCC e pelos currículos contemporâneos em tempos de produtos digitais constituídos de diversas linguagens, de produtos transmidiáticos (que migram de uma mídia a outra, com ajustes ao novo contexto), mas, também, em tempos de fácil acesso a informações diversas (confiáveis e não confiáveis), de *fake news*, de inteligência artificial (com seus benefícios e armadilhas), de exposição a golpes digitais e a práticas racistas e discriminatórias diversas, por meio de recursos digitais.

A inserção em uma cultura multiletrada exige o conhecimento da técnica, mas requer também discussão ética e estética e a construção de valores que pautam atitudes condizentes com o grande espaço coletivo que é o ambiente digital.

AMPLIANDO O CONCEITO

De acordo com Rojo (2012), o conceito de **multiletramentos** está relacionado a dois tipos de multiplicidade presentes nas sociedades atuais, principalmente urbanas: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens (de semioses) que constituem os textos por meio dos quais as sociedades interagem. Esses textos constituídos de muitas linguagens – textos multissemióticos – exigem capacidades e práticas de compreensão e de produção para construir sentidos. Isto é, o "letramento da letra" – aquele que atua sobre a escrita apenas não é mais suficiente às demandas de leitura e de produção de textos que permeiam as práticas letradas contemporâneas, especialmente as digitais. Um exemplo disso é o hipertexto. Sua leitura requer conhecimentos e capacidades que não podem ser construídos apenas pelo letramento da letra ou pela prática de leitura do texto verbal e impresso. O hipertexto apresenta camadas textuais que exigem não só habilidades de navegação para acessá-lo, mas, também, novos letramentos que possibilitem ao leitor compreender a relação entre os muitos textos que o integram.

QUEM É

Roxane Helena Rodrigues Rojo é referência na área dos multiletramentos e suas implicações pedagógicas. Seu campo de atuação inclui (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos.

A BNCC explicita a finalidade de propiciar aos estudantes e às estudantes experiências que ampliem os letramentos e possibilitem a participação significativa e crítica em práticas sociais que envolvam oralidade, escrita e outras linguagens. Pelo fato de o ambiente digital possibilitar uma convergência de linguagens, a diversidade delas se amplia nos textos de circulação digital. Porém, muito antes das tecnologias digitais, os textos, nas devidas proporções, reuniam e combinavam diferentes linguagens ao usarem fontes distintas, cores, imagens, oralidade etc. Segundo Frade (2021), as crianças, antes da alfabetização, lançam mão de desenhos, setas, linhas, tamanhos distintos e outros recursos gráficos para construir sentidos em seus registros. Portanto, as multissemióticas não surgem com as tecnologias digitais, mas são potencializadas com ela.

Barbosa (2018) analisa e destaca os termos “experiência” e “letramentos” usados na BNCC. Sobre o primeiro termo, a pesquisadora destaca o fato de o documento voltar o olhar para práticas que façam sentido aos estudantes e às estudantes, e não apenas reproduzam, mecanicamente, uma tarefa escolar destituída de objetivo e de sentido. Sobre o termo “letramentos”, no plural, ela o considera um sinal de valorização de diversos letramentos e não apenas:

- aqueles constituídos majoritariamente pela escrita (letramentos convencionais ou letramentos da letra), mas também os constituídos por outras linguagens e mídias (multiletramentos);
- aqueles tradicionalmente valorizados pela escola, mas também os letramentos, em geral, ausentes (oficialmente) da escola, sobretudo os que constituem as formas de expressão e as práticas socioculturais das culturas juvenis, a cultura digital e as culturas locais;
- os escolarizados, cuja dissertação-argumentativa representa o nível máximo de desconsideração de práticas de linguagem de referência, mas (e, nesse caso, sobretudo) os letramentos que constituem as práticas sociais;
- os necessários para funcionar bem na sociedade, em uma perspectiva meramente adaptativa, mas também os letramentos críticos. (Barbosa, 2018, p. 13).

No componente Língua Portuguesa, na BNCC, ganham destaque as práticas de linguagem contemporâneas e a cultura digital. Identificamos 24 habilidades do 1º ao 5º ano que mencionam os termos "digital", "vlog", "vlogger", "blog", "ciberpoemas" e "software".

Dessas habilidades:

- duas são atribuídas ao ciclo todo – 1º ao 5º ano (EF15LP07, EF15LP08);
- duas são atribuídas aos 1º e 2º anos (EF12LP08, EF12LP14);
- uma é atribuída aos 3º, 4º e 5º anos (EF35LP17);
- três são atribuídas apenas ao 1º ano (EF01LP22, EF01LP23, EF01LP24);
- cinco são exclusivas do 2º ano (EF02LP13, EF02LP21, EF02LP22, EF02LP24 e EF02LP25);
- quatro são exclusivas do 3º ano (EF03LP15, EF03LP18, EF03LP22 e EF03LP13);
- duas são atribuídas ao 4º ano (EF04LP12 e EF04LP23); e
- cinco são atribuídas exclusivamente ao 5º ano (EF05LP13, EF05LP15, EF05LP18, EF05LP21 e EF05LP28).

Desse modo, a distribuição parece equilibrada entre os ciclos, com sutil aumento nos Anos Finais de cada ciclo, ampliando a complexidade das práticas letradas digitais a partir do 3º ano, com destaque para o 5º ano. Mas é nos Anos Finais do Ensino Fundamental que as habilidades se intensificam e se diversificam na abrangência dos aspectos envolvidos na cultura digital.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os verbos que iniciam os textos das habilidades e que expressam os processos cognitivos envolvidos em cada uma delas vão ao encontro da afirmação de Barbosa sobre a valorização da prática e da vivência de experiências. Eles denotam estudantes ativos no processo de construção do conhecimento: editar, utilizar *software*, planejar e produzir (sete vezes), identificar e reproduzir (quatro vezes), explorar, assistir (três vezes), ler e compreender (duas vezes), roteirizar, analisar, buscar e selecionar, observar.

No entanto, é importante destacar que a abordagem de habilidades apartadas de um contexto pode não resultar em experiência significativa de aprendizagem. Não se trata de “ticar” a BNCC, aplicando as habilidades aleatoriamente. É fundamental que elas estejam relacionadas a um “para quê”, a algo maior, e que se relacionem a outras habilidades, inclusive de outros componentes curriculares, em prol de uma prática significativa. Trata-se de articular diferentes letramentos – impressos e digitais, por exemplo – considerando as demandas impostas pela sociedade tecnológica e da informação, favorecendo a formação de leitores críticos também no contexto digital.

A produção de uma *playlist* musical pode integrar um projeto cujas letras das canções se relacionem ao tema em estudo. Um *vlog* literário pode integrar uma



prática de formação do leitor literário, em que as crianças indicam e argumentam sobre suas preferências, em nítida relação com as resenhas escritas.

Conforme afirma Frade (2021), as práticas multiletradas contribuem para a formação de mais do que um usuário da língua e da linguagem. Contribuem para a formação de um *designer*, que toma algo já existente em uma linguagem e, por meio de mesclas, remixes e colagens, transforma-o, dando-lhe novo sentido e redistribuindo em outras mídias.

Cultura digital e alfabetização

No contexto da alfabetização, os letramentos críticos podem ser vivenciados, por exemplo, por meio de reflexões éticas quando mobilizadas habilidades relacionadas ao uso de *softwares* para edição de textos, sobretudo de terceiros. Em pesquisas em *sites*, a avaliação da credibilidade é uma forma de abordagem dos letramentos críticos. Questões relacionadas ao autocuidado e não exposição nas mídias digitais também são formas de construção de letramentos críticos. Isso nos mostra que as dimensões crítica e ética dos novos letramentos independem da condição de leitores e escritores proficientes.

Outros objetos não mencionados nas habilidades podem e devem ser incorporados à medida que novas práticas letradas e novos gêneros textuais vão surgindo, sob demanda das crianças ou de situações vivenciadas. Do mesmo modo, objetos específicos de uma localidade e que façam mais sentido aos estudantes e às estudantes podem integrar ou substituir objetos expressos em uma habilidade, de maneira que ela seja mobilizada, porém com um objeto que faça mais sentido para aquela comunidade, para aquele local.

Ressaltamos que as práticas multiletradas já acontecem na vida extraescolar, antes e independentemente do aprendizado da língua escrita. Esse aprendizado, é bem provável, favorecerá a progressão nas práticas letradas digitais, porém não é impeditivo para que sejam envolvidas em projetos e atividades que acontecem simultaneamente à aprendizagem da língua escrita.

De acordo com Frade (2021), escrever na tela é diferente de escrever no papel. Cada mídia tem suas peculiaridades. Por isso, a cultura do papel precisa conviver com a cultura digital. Para a pesquisadora, registrar, hoje em dia, envolve deixar marcas que não são somente escritas. São imagens, *emojis*, áudios etc. *Emojis*, por exemplo, não representam sons, mas constroem sentidos. É preciso saber abordar as possibilidades multissemióticas ampliadas pelas tecnologias digitais. Para a autora, a escrita continua forte, mas é preciso explorar outros sistemas. A BNCC leva em conta esses aspectos ao abordar textos multissemióticos e os efeitos das semioses que os constituem.

A pesquisadora relata uma prática envolvendo um *game* produzido com finalidade de apoio à alfabetização. Segundo ela, a contribuição era pequena e muito restrita à escrita de palavras. Porém, o *game* configurava um composto de recursos visuais e sonoros que cumpriam a função lúdica do material. Segundo ela, a maneira como a professora o explorou e o modo como conduziu a entrada das crianças na página *online* foi um trabalho de construção da escrita alfabética, antes mesmo de se chegar ao jogo. Em nossa análise, identificamos também o favorecimento do letramento digital, performando o chamado alfabetizar letrando. Para Frade, muitas vezes, o aprendizado se dá na mediação do professor ou da professora e na interação com colegas, não no *game*, propriamente.

Frade alerta que alfabetizar no contexto da cultura digital não é abordar o sistema de escrita alfabética dentro do ambiente digital, sem que os fatores envolvidos nessa cultura sejam contemplados. Alfabetizar no contexto da cultura digital é, paralelamente à construção da escrita alfabética, explorar práticas e ambientes digitais, contribuindo para a construção de valores de respeito a diversidades e de participação ética nas interações sociais e para a construção de atitudes que preservem a segurança das crianças, que as preparem, por exemplo, para saber diferenciar um *blog* pessoal de um *blog* de ciências, para saber reconhecer qual deles é uma fonte confiável de informação. A exploração meramente técnica de um ambiente digital ou voltada exclusivamente para a construção da escrita alfabética, que independe dos meios digitais, não coaduna com a formação integral preconizada pela BNCC e almejada nas dez competências gerais para a Educação Básica.

QUEM É

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é pesquisadora atuante nas áreas de alfabetização, história da cultura escrita e cultura escrita digital, e colaborou na elaboração da BNCC de Língua Portuguesa. Tem diversas publicações importantes sobre suas áreas de atuação.



A alfabetização e a pós-alfabetização: a importância de um currículo que favoreça a proficiência leitora e escritora

“Quanto mais cedo alfabetizar, melhor.”

“Tem que aprender a ler para quando for adulto saber...”

“Por que não dão mais cópias e menos desenhos, rodas de conversa e de escuta de leitura da professora?”

Não há dúvida de que a prática alfabetizadora nas escolas brasileiras vem passando por mudanças significativas desde a década de 1980. A *Psicogênese da língua escrita*, pesquisada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), provocou mudanças nos paradigmas da alfabetização. A escola mudou a pergunta de “Qual é o melhor método para se alfabetizar?” para “Como a criança concebe a escrita?”. De acordo com Moraes (2012), os estudos das autoras apresentaram a escrita alfabética como um **sistema de representação** com propriedades que o estudante precisa compreender, diferentemente dos métodos de alfabetização, que sempre consideravam essa escrita como um código a ser informado ao alfabetizando, em pequenas doses, de fora para dentro, e conforme a perspectiva do adulto alfabetizado.

Outro fator de impacto sobre a alfabetização foram os estudos sobre os **letramentos** (Kleiman, 1995; Soares, 2004; Coscarelli, 2016) e, posteriormente, sobre novos e **multi-letramentos** (Rojo e Moura, 2012; Ribeiro, 2016; Barbosa, 2018). Hoje em dia, essas propostas são visíveis na formação inicial e continuada dos professores e das professoras, nas práticas de sala de aula e nos materiais didáticos elaborados para essa fase escolar.

AMPLIANDO O CONCEITO

Apenas para relembrar, **letramentos** são os usos que fazemos da leitura e da escrita em contextos diversos (e não apenas escolares). Letramento e alfabetização são processos distintos, mas fortemente relacionados. **Novos letamentos** são os letamentos que surgem com as mudanças na sociedade e o surgimento de novas práticas letradas, principalmente em tempos de tecnologia digital. O conceito de **multiletramentos**, conforme Rojo (2012, p. 13),

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

QUEM É

Artur Gomes de Moraes é um dos principais expoentes nacionais nos estudos sobre alfabetização, psicolinguística da escrita e formação de professores. Participou de importantes programas e políticas públicas de alfabetização e é autor de obras de grande relevância para a área, como *Ortografia: ensinar e aprender* (1998) e *Sistema de escrita alfabética* (2012).

Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman é uma das mais importantes estudiosas da leitura, da escrita e do letramento no Brasil. Suas reflexões sobre leitura, letramento e ensino da língua materna tornaram-se base para programas de alfabetização e políticas educacionais, contribuindo para o debate sobre experiências de leitura e escrita na escola.

Magda Becker Soares foi uma influente pesquisadora brasileira das áreas de alfabetização e letramento. Atuou em programas nacionais e diversas políticas de formação de professores, sempre defendendo a articulação entre pesquisa e prática escolar.

No entanto, na comunidade escolar ainda é comum projetar a função do aprendizado da escrita para o futuro (aprender a ler para ser alguém na vida), como se o domínio da leitura e da escrita não tivesse serventia para o presente ou como se essa serventia fosse restrita ao ambiente escolar. Contraditoriamente, o senso comum também acredita que escola boa é aquela que alfabetiza bem cedo, equivocadamente tomando a prática como um atestado de qualidade do ensino, na tentativa de atender às expectativas familiares.

A cópia, a letra bonita, o caderno cheio também são mitos que permeiam a aprendizagem da escrita, provavelmente originários das práticas pedagógicas vivenciadas pelos pais ou responsáveis, principalmente os mais velhos (Pierini, 2025).

De acordo com Pierini (2025), na perspectiva de um currículo voltado para uma educação integral e de uma educação democrática, ampliar as expectativas familiares sobre as aprendizagens das crianças para além de juntar letras e formar palavras é fundamental para se atingir uma aprendizagem “[...] que assegure condições para acessar o patrimônio histórico produzido pela humanidade e a interagir com esses conhecimentos, ampliando suas maneiras de participar da sociedade” (Pierini, 2025, p. 28-29).

Nesse sentido, é importante que a comunidade tenha conhecimento dos “porquês” e dos “para quês” da alfabetização, assim como é importante que a comunidade compreenda a alfabetização como direito de todos e de todas. Essa aproximação entre escola e família/comunidade escolar coloca as instituições sociais no caminho do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o compartilhamento da responsabilidade da educação por diferentes instituições sociais, especialmente família e escola (Brasil, 1996).

Atualmente, a educação tem o respaldo de documentos oficiais, construídos e revisados com base em estudos e pesquisas de décadas sobre as infâncias (urbanas, indígenas aldeados, indígenas em contextos urbanos, quilombolas etc.), permeadas por diferentes situações históricas e sociais, com suas características e demandas, com suas linguagens, seus processos cognitivos e suas experiências sociais, essenciais à compreensão de que a escrita representa a fala e de como ela a representa.

Sendo uma das principais agências de letramento, a escola tem conhecimento de que uma de suas mais importantes funções é a de garantir um currículo que favoreça que todos e todas sejam plenamente inseridos no mundo da escrita. E isso envolve mais do que alfabetizar, no sentido restrito do termo (codificar e decodificar).



O domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), embora seja um letramento escolar dos mais relevantes, não é suficiente para a continuidade do processo de aprendizagem da língua escrita, que envolve outros aspectos além de codificar e decodificar. De acordo com Batista (2011), a escola vem realizando sem obstáculos essa primeira fase da alfabetização que garante a apropriação do SEA. Porém, para o autor, há uma segunda fase que envolve outros conhecimentos, nem sempre atingidos ou mesmo ativados no processo de aprendizado da língua escrita. Para ele, os resultados brasileiros em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) sinalizam a possibilidade de essa segunda fase perder forças antes mesmo de ser alavancada.

QUEM É

Antônio Augusto Gomes Batista é um pesquisador de destaque na área de educação. Seus estudos focam nas desigualdades escolares e socioespaciais em grandes centros urbanos. Também analisou os desafios curriculares da alfabetização em artigos e relatórios de pesquisa.

Conforme estudos do pesquisador, essa segunda fase ou fase final da alfabetização consiste na

[...] *consolidação e desenvolvimento da alfabetização*, marcada: por um mais amplo e sistemático domínio das relações entre grafemas e fonemas no nosso sistema de escrita ortográfico, sobretudo pelas habilidades de ler e grafar irregularidades ortográficas (como, por exemplo, os diferentes fonemas representados pela letra S, como em *sapo* e *casa*) e de estruturas silábicas que fogem da estrutura mais frequente no português, constituída de uma consoante e de uma vogal, como em *fa-ro-fa*; pela aquisição progressiva da fluência em leitura e na escrita e pelo domínio das capacidades de compreender e produzir textos escritos com maior autonomia. (Batista, 2011, p. 252).

Segundo o pesquisador, esse conjunto de conhecimentos é construído por meio de situações reais de uso da escrita, oriundas da vida em sociedade, mediadas pelo professor ou pela professora, e de situações criadas especificamente para a reflexão sobre a língua e exploradas sistematicamente pela escola.

Em sentido semelhante, Soares (2018), ao longo de anos de pesquisa e de contribuição aos estudos sobre alfabetização na perspectiva dos letramentos, passa a usar a expressão “aprendizado da língua escrita”. Para ela, a alfabetização é uma das facetas do aprendizado da escrita – a faceta linguística – referente ao domínio do SEA e que, geralmente, a escola já realiza. Há, ainda, segundo a pesquisadora, duas outras facetas. A faceta interativa, que envolve a compreensão e a produção dos textos, e a faceta sociocultural, que envolve os usos sociais da leitura e da escrita.

Diante da complexidade do aprendizado da língua escrita e dos conhecimentos de diferentes ordens que esse aprendizado envolve, é importante revisitá-los.

PARA REFLETIR

- Você considera que a prática de alfabetização desenvolvida em sua escola atinge o desenvolvimento e a consolidação da alfabetização? Por quê?
- Caso a resposta à questão anterior seja negativa, o que você acredita que falta e o que poderia ser feito para suprir essa lacuna?

O que garantir na abordagem do SEA para o aprendizado da língua escrita?

Para se apropriar de um sistema de escrita alfabética, o alfabetizando precisa compreender o que a escrita representa e como ela representa. Segundo Morais (2012, p. 51), a compreensão do SEA se dá quando a criança compreende as seguintes propriedades desse sistema notacional:

1

Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;

2

As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (p, P, p, P);

3

A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;

4

Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;

5

Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;

6

As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

7

As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

8

As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;

9

Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;

10

As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.



O texto da BNCC valida as propriedades apresentadas e contribui para a reflexão sobre o que é necessário ao ensino do sistema de escrita alfabética:

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2018, p. 90).

Além de evidenciar a complexidade do sistema alfabético, as propriedades apresentadas contribuem para a definição de metas específicas ao período inicial da alfabetização. O conhecimento dessas propriedades, no entanto, não se dá por transmissão de informação, mas por atividades reflexivas sobre a língua e com objetivos alinhados a um currículo comprometido com o ensino da escrita. É fundamental que as atividades sejam planejadas, elaboradas ou escolhidas pelo professor ou pela professora conforme os objetivos curriculares e respeitando as fases de alfabetização e níveis de escrita e de leitura do grupo e de cada estudante individualmente. Como elas têm objetivos e funções distintas, é importante que não sejam contempladas uma única vez, em caráter de cumprimento de exigência curricular, mas que sejam sistematizadas em diferentes momentos do processo de alfabetização.

De acordo com Morais (2012), é pela sistematização do ensino da língua escrita que a criança será desafiada a compreender o funcionamento da escrita alfabética e terá oportunidade de construir e reconstruir suas hipóteses sobre a escrita, de forma progressiva, até o domínio da relação grafo-fonêmica (entre letra e som). O conhecimento da relação entre letra e som é chamado **consciência fonológica**.

AMPLIANDO O CONCEITO

Consciência fonológica é a percepção da estrutura sonora de palavras ou de suas partes menores. Essa percepção não é inata, mas desenvolvida, com base na reflexão sobre a sonoridade de uma palavra. Como habilidade a ser desenvolvida, demanda abordagem sistematizada.

O papel da consciência fonológica no aprendizado da escrita

Como habilidade que possibilita a percepção da relação entre letra e som, a consciência fonológica é muito importante para que alfabetizando e alfabetizadas façam escolhas adequadas ao registro das palavras ou mesmo das sílabas. Embora ela seja estudada desde a década de 1970, só ganhou força nas discussões sobre o ensino da língua algum tempo depois, conforme aponta Morais (2012).

A consciência fonológica se faz presente na abordagem da língua escrita, por exemplo, quando exploramos rimas, aliteração ou a ordenação lógica de uma frase (organização sintática). Ela também é colocada em ação quando trabalhamos a segmentação de palavras em sílabas, ainda que oralmente, e quando relacionamos um fonema à letra que o representa (grafema).

Detalhando cada uma dessas possibilidades de trabalho com a consciência fonológica, a rima – muito comum em textos versificados e em letras de canção – é a semelhança entre sons finais de uma palavra, ainda que a grafia não seja a mesma, como em “**mesa**” e “**beleza**”. Identificá-la nesses textos favorece o reconhecimento de que sons semelhantes são grafados de modo semelhante. Já a aliteração consiste na correspondência de sons iniciais ou intermediários entre duas palavras, como “**re**mar” e “**re**talho”. É comum, também, em textos versificados e em trava-línguas.

A consciência sintática, por sua vez, consiste no uso das palavras na frase de maneira lógica, de modo a garantir o sentido da fala ou da escrita. A consciência silábica consiste na capacidade de segmentar palavras em sílabas. E, por fim, a consciência fonêmica consiste em relacionar os fonemas – os sons – às suas correspondentes gráficas – as letras.

As habilidades apresentadas são desenvolvidas em tempos diferentes umas das outras e de pessoa para pessoa. A percepção da rima, por exemplo, se estimulada, pode se dar antes do processo de alfabetização, enquanto a percepção do fonema depende do avanço nesse processo.

De modo geral, somente a consciência fonêmica é abordada na construção da escrita alfabética, como se fosse a única a integrar a consciência fonológica. No entanto, essa consciência é apenas uma das que integram o conjunto de habilidades apresentadas. É a relação entre todas elas que possibilitará, entre outros fatores, que as crianças compreendam e façam uso do SEA. É fundamental que os professores e as professoras dos 1º e 2º anos as identifiquem corretamente para que possam promover o avanço nas hipóteses de escrita e a aproximação com a escrita alfabética.

Nesse sentido, é importante que alfabetizadores e alfabetizadoras selecionem textos propícios à mobilização desses aspectos no desenvolvimento da consciência fonológica e o explorem sistematicamente. Esses textos podem ser parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, quadrinhas, charadas e podem ser explorados com a proposição de:

- atividades de contagem de palavras na frase e comparação do número de palavras em diferentes frases, ajudando alfabetizandos e alfabetizandas a observar que a frase que tem mais palavras tem uma pauta sonora mais extensa (quando as palavras têm tamanho equilibrado);
- atividades de familiarização com as letras, seus nomes e os fonemas que representam;

- 
- atividades que propiciam a construção de palavras estáveis (nomes próprios da turma, nome de personagens de um livro lido coletivamente etc.);
 - atividades de reflexão fonológica sobre uma palavra escrita ou que os alunos precisem escrever (Começa com quê? E depois, que som que tem? Com que letra a gente escreve esse som?);
 - atividades de composição e decomposição de palavras escritas, formando novas palavras pelo acréscimo ou retirada de sílabas de uma palavra original;
 - atividades de comparação entre palavras, observando a escrita de partes que têm o mesmo som;
 - atividades de escrita de palavras pelo preenchimento de lacunas, quando o estudante já sabe qual é a palavra e seu desafio é pensar na grafia;
 - atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras;
 - atividades de ordenação de letras e sílabas (letras embaralhadas e sílabas embaralhadas);
 - atividades que envolvam a leitura de palavras;
 - atividades que envolvam a escrita de palavras.

É importante salientar que muitas das atividades recomendadas se relacionam a habilidades da BNCC Língua Portuguesa, para o eixo Análise Linguística/Semiótica, objetos de conhecimento leitura e escrita.

Em todos os aspectos do aprendizado do sistema de escrita, a mediação do professor ou da professora é fundamental à progressão do aprendizado das propriedades do SEA. Vale destacar que os aspectos relativos à ortografia não constam da lista apresentada, pois se referem a um momento posterior ao domínio do sistema alfabético. De acordo com a BNCC,

[...] no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; [...] (Brasil, 2018, p. 89).

No entanto, a abordagem do SEA da leitura e da produção textual não é linear, desobrigando a escola de esperar a compreensão do sistema de escrita alfabética para, só então, abordar a leitura, a compreensão e a produção de textos. No aprendizado da língua escrita, todos esses eixos se complementam. É muito importante que, paralelamente às atividades promotoras da compreensão e do domínio do sistema de escrita, a leitura e a produção textual sejam trabalhadas. Essas atividades, inclusive, por meio da avaliação continuada, podem consubstanciar materialidades para as decisões do professor quanto às ações necessárias ao desenvolvimento do trabalho com o sistema de escrita, evidenciando o que as crianças apresentam como conhecimentos já construídos e como conhecimentos em construção.

PARA REFLETIR

- Dos dez itens apresentados como propriedades do sistema notacional, há algum que você não identifica na prática pedagógica alfabetizadora em sua escola? A que se deve isso?
- Você já identificou alguma criança com mais de dois anos de escolarização no Ensino Fundamental cuja leitura ou escrita dê indícios de lacunas em alguma das propriedades apresentadas? O que poderia ser feito nesse caso?

Consolidação da alfabetização: um desafio ao ensino da língua escrita

A BNCC estabelece que a alfabetização de crianças seja realizada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). É esperado que o domínio da escrita alfabética seja concluído até o final do segundo ano de escolarização fundamental, e não mais em três anos, como anteriormente, com o objetivo de garantir o direito fundamental ao aprendizado da leitura e da escrita a todas as crianças em fase de alfabetização, independentemente de classe socioeconômica ou de matrícula em escola pública ou privada.

A mudança de três para dois anos justifica-se pela necessidade de equalizar o tempo do processo de alfabetização, evitando que algumas escolas o façam em um ano ou um ano e meio, outras em dois anos e outras, ainda, em três anos, favorecendo que as últimas levem mais tempo para a conclusão do processo e uso da condição de alfabetizadas para a continuidade da vida educacional e para a participação em práticas sociais letradas, enquanto aquelas que se alfabetizam em menos tempo têm condições de participar mais cedo dessas práticas letradas. Trata-se, portanto, de uma medida de equalização.

Outros argumentos que também sustentam o período estabelecido pela BNCC são o fato de que dois anos são suficientes para garantir que crianças de diferentes classes socioeconômicas, estudantes de escolas públicas e privadas, dominem a escrita alfabética, respeitando-se os diferentes ritmos de aprendizado. Nem todos os alfabetizando e alfabetizando dominam o complexo sistema de escrita alfabética em um ano. Sabemos que ele envolve mais do que juntar letras; envolve também letramentos e habilidades relacionadas à oralidade, à escuta, à produção textual e à compreensão dos textos lidos. A alfabetização em dois anos evita a pressão durante o primeiro ano, ampliando o tempo para a sua conclusão e, consequentemente, reduzindo a retenção do estudante ou o diagnóstico precipitado de dificuldades de aprendizagem. As habilidades voltadas para a alfabetização, apresentadas nos dois primeiros anos na BNCC, oferecem condições para que professores e professoras tenham elementos para avaliar o nível de escrita de cada um e cada uma, selecionando as intervenções e estratégias adequadas ao prosseguimento do processo.



Além disso, as habilidades de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, na BNCC, parametrizam a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que fortalece os argumentos para a alfabetização em dois anos. Por fim, a massiva oferta de Educação Infantil e a imersão em práticas letradas que ela propicia preparam a criança para a compreensão do princípio alfabético, possibilitando que o domínio da escrita alfabética se efetive em dois anos.

No entanto, que práticas curriculares, em termos de ensino da língua escrita, realizamos depois que a criança compreende o princípio alfabético e as correspondências grafo-fonêmicas? De acordo com Batista (2011), à medida que um estudante vai compreendendo a escrita alfabética, vai também ampliando suas condições para ler e compreender textos, assim como para produzi-los autonomamente. Isso reflete uma relação perceptível entre alfabetização e avanço na escolaridade. As pesquisas analisadas pelo autor mostram que mesmo aqueles estudantes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atingem o domínio do SEA não apresentam evolução semelhante no que se refere ao aprendizado da leitura e da compreensão de textos, bem como da produção textual autônoma.

Para o pesquisador, parece haver entraves na consolidação do aprendizado inicial da leitura e da escrita. Ou seja, depois do domínio do princípio alfabético não se observa avanço considerável no campo do domínio do nosso sistema ortográfico e das capacidades de leitura, compreensão e produção de textos. O que o currículo precisa garantir para que a alfabetização se consolide? Em outras palavras, o que o currículo do aprendizado da escrita precisa garantir após a alfabetização inicial?

Anteriormente à BNCC, uma hipótese para o cenário descrito no parágrafo anterior é que houvesse uma perda de foco no que realmente era necessário ao aprendizado da leitura e à compreensão dos textos lidos, assim como da produção textual, com o ensino de conteúdos e o desenvolvimento de práticas linguísticas pouco condizentes com a fase de escolarização em questão.

Desde a publicação da BNCC, as habilidades previstas para o aprendizado da língua escrita balizam a construção do currículo, com abertura para a inclusão de novas habilidades, práticas letradas e gêneros textuais que se fizerem necessários ou que sejam importantes para a consolidação da alfabetização e para aproximação das realidades locais.

Ainda assim, é relevante destacarmos algumas contribuições à realização de um currículo comprometido com o ensino da escrita. A primeira delas é que professores e professoras dos anos escolares que sucedem o primeiro ano são, também, responsáveis pela continuidade do processo, visto que a alfabetização não se esgota no ano inicial de escolarização, tampouco o domínio do SEA é suficiente para a compreensão leitora e a proficiência na produção de textos.

Para Batista (2011), docentes a partir do segundo ano precisam dar continuidade à exploração sistemática das correspondências entre letra e som, à leitura e escrita de palavras com maior automatismo e ao trabalho com a **fluência** leitora.

AMPLIANDO O CONCEITO

Conforme Ribeiro, em texto produzido para o Glossário Ceale (2014),

A **fluência** pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente.

[...]

No domínio dos conhecimentos sobre linguagens e línguas, a palavra **fluência** dá uma ideia de facilidade e deslizamento. No caso da leitura, não é diferente, sendo ela uma característica que depende de fatores que estão no texto e no leitor. Na educação, é importante buscar o desenvolvimento do leitor fluente e capaz de demonstrar senso crítico, desde os anos iniciais de escolarização. Na alfabetização, a fluência depende de ler reconhecendo mais rápido as palavras e automatizar algumas estruturas (de frases, de textos), para que não haja atropelos no ato de ler. Assim, quanto maior for a familiaridade de uma criança com determinado gênero textual, e quanto mais cedo ela puder deixar de se preocupar com a decodificação, para pensar no sentido do que lê, maior sua possibilidade de desenvolver *fluência de leitura*.

Em suma, o currículo comprometido com o ensino da língua escrita, seja no ensino da leitura, seja no da produção de textos, precisa propiciar que a criança crie familiaridade com o mundo da escrita por meio de práticas de letramentos, sem deixar de desenvolver práticas que fortaleçam a correspondência entre som e letra.

A leitura na consolidação da alfabetização

No âmbito da leitura, especialmente, o currículo precisa reconhecer que compreender o que é lido não se reduz a identificar e reproduzir informações explícitas no texto lido. Há um conjunto de capacidades leitoras envolvidas no processo de compreensão, cuja mobilização precisa começar antes da alfabetização, atravessar o processo inicial, paralelamente à construção do SEA, e continuar na etapa de consolidação do aprendizado da língua escrita.

Batista (2011) aponta três aspectos que precisam ser levados em conta para um trabalho eficiente com o ensino da leitura. O primeiro deles é a exploração



dos conhecimentos prévios dos leitores a respeito do texto (isso envolve autor, gênero, temática do texto, linguagens etc.) e a habilidade para mobilizá-los nas passagens em que não se compreende o texto.

Esses conhecimentos prévios são construídos desde antes da alfabetização, dentro e fora da escola, por meio das práticas letradas das quais o alfabetizando participa, ainda que sem intenções pedagógicas. Eles são oriundos da imersão cultural do leitor. Sendo assim, quanto mais ampla e diversa é a experiência cultural do alfabetizando, mais chances há de um conjunto mais diverso de conhecimentos prévios.

Desse modo, é importante que a escola amplie os horizontes culturais das crianças por meio de leituras compartilhadas em gêneros textuais dos diversos campos de atuação humana, de filmes cinematográficos em diferentes gêneros apropriados a essa fase da infância, de visitas à biblioteca com propostas de escolhas pessoais de leituras, de pesquisas em diferentes fontes, de visitas a espaços culturais, de participação em festejos e eventos da cultura local etc. Essas ações serão muito importantes para a ampliação do horizonte cultural dos estudantes e, também, dos professores e das professoras, fortalecendo os conhecimentos de mundo (ou prévios à leitura) que contribuem para a compreensão dos textos lidos.



Cotidiano escolar

ISSO TÁ ESCRITO AÍ?

Sentada em roda com as crianças, Adriana, professora do 1º ano, informa que a leitura do dia será de um texto do jornal. Trata-se de um jornal impresso que a professora leva na íntegra e dobrado, como vendido na banca. Ela pergunta quem conhece o jornal, como conheceu e se sabem o que vem escrito em um jornal. As primeiras perguntas são respondidas por algumas crianças. Elas são provenientes de classe média, filhas de professores, trabalhadores autônomos e funcionários públicos, de uma escola privada de um bairro de classe média de uma cidade mineira de médio a grande porte.

Poucas crianças arriscam responder à última pergunta, mas indicam como função do jornal verificar os filmes em exibição nos cinemas, na capital, próxima dali. Então, Adriana toma um caderno do jornal e inicia a leitura, sem mostrar às crianças: “Era uma vez, uma menina que andava sozinha e feliz pelo bosque”. Ela interrompe a leitura momentaneamente para olhar para as crianças, que parecem estranhar a situação. Imediatamente, continua: “Ela andava sem pressa e distraída, encantada com as flores e as árvores, quando, de repente...”. No momento do suspense, quase simultaneamente, duas crianças já se moviam de seus lugares em direção à professora. Uma abaixava o jornal de suas mãos, enquanto a outra perguntava, em tom de dúvida: “Isso tá escrito aí?”.

Não. O que a professora Adriana simulou ler não estava escrito no jornal. Ela usou um texto com semelhanças com os contos clássicos infantis, com os quais as crianças estavam familiarizadas, para introduzir o trabalho com o jornal e sua função, seus objetivos ou propósitos sociais. Com a simulação, ativou o estranhamento das crianças. Isso mostrou que as crianças tinham conhecimentos prévios além do que tinham respondido a ela, quando perguntadas sobre o jornal, pois sabiam o que esperar de um jornal, o que era possível encontrar nele ou sabiam o que não era possível encontrar nele – um conto clássico infantil. E como as crianças sabiam disso? Pela familiaridade com o conto clássico infantil, iniciada pela família e continuada pela escola, e pela familiaridade com as práticas letradas envolvendo o jornal, no âmbito familiar.

A experiência mostra a importância da ampliação dos horizontes culturais dos estudantes e das estudantes como prática favorável à imersão na cultura da escrita.

Um segundo aspecto que Batista (2011) aponta é o desenvolvimento da fluência leitora, que possibilita o processamento das informações visuais do texto. Como vimos no *boxe Ampliando o conceito*, na página 97, a fluência leitora tem a função de garantir que o leitor não se ocupe da decodificação do texto, o que equivale a dizer que o leitor seja capaz de decodificar sílabas em diferentes estruturas, palavras e grupos de palavras automaticamente (sem silabação), deslocando suas energias para a compreensão do que lê.

Para ele, quando o leitor lê com muito esforço, decodificando palavras e prestando atenção em cada uma das letras (ou mesmo em unidades superiores, como sílabas e palavras), sobrecarrega seu cérebro, impedindo que se volte para a compreensão do que está lendo. Certamente, uma leitura com velocidade adequada e sem tropeços em sílabas pouco comuns ao leitor são fatores importantes à fluência.

Porém, velocidade apenas não é suficiente para o que se espera da fluência leitora. Conhecimento de mundo ou conhecimento prévio, entre outros fatores, pode contribuir para um leitor fluente. O conhecimento a respeito do gênero textual e do que esperar dele pode contribuir para a fluência. Por exemplo, o leitor familiarizado com poemas sabe que o gênero demanda uma entonação que não é a mesma de outros gêneros. Se o poema é de um autor que o leitor acompanha, pode antecipar seu estilo. E se o leitor tem conhecimentos sobre o tema, tem elementos para estabelecer relações com o que o poema apresenta, facilitando sua compreensão.

Podemos dizer, então, que a construção da fluência leitora deve mobilizar atividades que coloquem em reflexão as relações entre fonema e grafema (som e letra), que exercitem a leitura de palavras e a leitura com entonação, ritmo e atenção às unidades sintáticas. Isso pode ser feito pela proposição de intensa leitura em textos e gêneros diversos e apropriados para a fase de alfabetização. Vale ressaltar que essa construção é gradativa e, portanto, deve ser abordada sistematicamente.



Por fim, o autor apresenta o terceiro fator de contribuição para a construção da fluência leitora, porém, voltada para a compreensão do texto: as estratégias leitoras. Apresentamos a seguir algumas das estratégias leitoras, especialmente aquelas mais voltadas ao objetivo de ampliação da fluência leitora:

1. Definição de objetivos para a leitura. Quando o leitor ou a leitora busca uma leitura autonomamente, ele ou ela sabe para que a buscou. Porém, quando a leitura é proposta pela escola, é importante que o leitor tenha conhecimento da finalidade daquela leitura: informar-se, divertir-se, estudar, interagir, seguir instrução etc. Sabendo para que vai ler, o leitor e a leitora são capazes de avaliar a melhor maneira de fazê-lo, de modo a atender aos objetivos. Assim, ele ou ela mobiliza conhecimentos e escolhe alguns procedimentos (grifar, memorizar, fazer anotações, ler as imagens etc.) que podem garantir os objetivos pretendidos.

2. Fazer previsões ou antecipações em relação ao texto que se vai ler. Leitores e leitoras proficientes, provavelmente, farão perguntas mais complexas. Exemplo: o que esperar de um artigo sobre tal tema, publicado em um jornal X, com viés ideológico tal? O exemplo nos mostra que leitores proficientes podem fazer perguntas de antecipação do texto automaticamente. Elas estão, praticamente, automatizadas para esse leitor ou essa leitora experiente e são mobilizadas quase sempre que ele ou ela entra em contato com um novo texto. Porém, as crianças em fase inicial de aprendizado da língua escrita precisam ser ensinadas a isso. Apresentar perguntas que as incentive a realizar antecipações pode ser o caminho para esse aprendizado: Do que o texto vai tratar? Que pistas temos para saber isso? Como o texto se organiza visualmente? Isso diz alguma coisa sobre ele? Como suas partes estão conectadas?

3. Fazer perguntas ao texto. As perguntas podem ser elaboradas com a leitura já em andamento, expressando as hipóteses que vamos construindo à medida que avançamos a leitura.

4. Monitorar o processo de compreensão. Confirmar ou refutar previsões são formas de interação com o texto e contribuem para a sua compreensão, pois possibilitam ao leitor ou à leitora manter ou reformular suas ideias sobre o texto ou mesmo buscar informações adicionais.

5. Construir imagens mentais do que se está lendo. Para essa estratégia, criar uma sequência de imagens mentais, como em um filme, no caso de narrativas, pode ser uma opção. Já para textos expositivos ou de natureza informativa, esquemas visuais parecem uma opção mais adequada.

6. Determinar, em função dos propósitos da leitura, as informações relevantes, desconsiderando as irrelevantes. Importante ressaltar que a relevância das informações pode variar conforme os objetivos de leitura.

7. Determinar, com base no raciocínio do autor, as ideias e eventos mais importantes e estabelecer relações entre eles. A estratégia relaciona-se à identificação da ideia central do texto e das ideias que a orbitam ou a sustentam.

8. Tirar conclusões e inferir significados não explícitos. Trata-se da capacidade de realizar inferências. Isto é, de realizar deduções com base em pistas deixadas pelo texto.

9. Reagir ao texto, posicionando-se em relação a ele, gostando, desgostando, concordando, discordando, achando graça, avaliando verossimilhança etc. A reação ao texto é, também, uma forma de se posicionar ética e esteticamente diante dele. Acrescentamos às perguntas sugeridas outras como “A atitude do personagem foi correta? Por quê?”, “Como eu agiria se estivesse no lugar de...?”.

10. Comparar o que se compreendeu com o que se pensava antes de ler o texto. É equivalente a checar as hipóteses construídas a respeito do texto, com base em pistas como o gênero, o autor ou a autora, o suporte, o título, o veículo de informação em que o texto foi publicado.

11. Sumarizar ou resumir o texto. Não se trata de um resumo formal. Mas de ser capaz de redizer o texto, naquilo que é essencial à recuperação das principais ideias.

12. Construir representações gráficas da estrutura do texto. O conhecimento sobre a estrutura do texto pode contribuir para a sua compreensão, pois facilita o entendimento da sua progressão e do que esperar em cada parte.

Segundo Batista (2011), as estratégias apresentadas não são as únicas. Outras podem ser acionadas dependendo dos objetivos da leitura, como localizar informação explícita no texto, comparar informações dentro do próprio texto e entre dois ou mais textos e ler as diferentes linguagens constitutivas de um texto. Rojo (2004), por exemplo, em texto ainda bastante atual, intitulado “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, defende que a compreensão dos textos envolve diversidade e sistematicidade das capacidades leitoras. A autora delinea conjuntos de capacidades que, de acordo com ela, precisam estar contempladas na abordagem da compreensão leitora. Além daquelas voltadas para a decodificação dos textos, ela discorre sobre capacidades compreensivas e discursivas, explicando-as e amparando o professor ou a professora para a elaboração de questões sobre textos diversos.

A produção textual na consolidação da alfabetização

No âmbito da produção textual, é desejável que os estudantes e as estudantes não apenas saibam grafar ou fazer uso do sistema de escrita alfabética, mas que saibam usar seus textos escritos como prática social, fazendo escolhas acertadas sobre o que dizer, a quem dizer, como dizer e por meio de qual gênero dizer. Isso envolve, mais uma vez, uma abordagem intencional, contextualizada e sistemática da prática de produção textual.

Sistematizar a prática de produção textual, no entanto, não significa apresentar seguidas propostas sem que se debruce sobre elas para a reflexão a respeito



da qualidade textual em seus diferentes aspectos. Não se trata de quantidade de produções textuais, mas de fazer da escrita do texto autônomo, ou produzido em agrupamentos, um processo no qual cada etapa é mediada pelo professor ou pela professora e aprofundada, conforme as demandas da situação de produção.

Certamente há desafios a essa prática e um deles é o pouco tempo pedagógico disponível para a dedicação ao processo de escrita não só nas etapas que antecedem o texto, mas também naquelas que ocorrem após a escrita do texto: revisão individual, revisão coletiva, reformulação. A ausência desse tempo pedagógico, muitas vezes, decorre de falhas na formação docente que, até alguns anos, não tomava a produção textual como processo construtivo.

Compreender a importância da abordagem processual corrobora para que o currículo enfatize esses processos e, ainda, evidencie possibilidades da abordagem processual do texto dentro de modalidades mais inovadoras do ensino da língua escrita, como **Sequências Didáticas** (SD), que viabilizam o conhecimento sobre os contextos de produção e de uso dos textos, bem como seus propósitos e forma composicional, conforme Dolz e Schneuwly (2004). A Pedagogia de Projetos, embora não seja novidade, é outra forma inovadora de abordagem interdisciplinar, podendo agregar diferentes SD.

AMPLIANDO O CONCEITO

De acordo com Pessoa (Glossário Ceale, 2014),

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na *sequência didática* para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma. No segundo caso, em que a sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento (uso de determinada regra ortográfica, discussão sobre reciclagem, entre outros).

[...]

A partir de uma *sequência didática*, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os alunos de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes. [...]

Outro desafio é a precarização da formação do professor e da professora, que impacta nas intervenções que devem ser realizadas em cada etapa de produção, no sentido de ensinar o alfabetizando ou a alfabetizanda a analisar e a refletir sobre seus textos em todas as etapas do processo.

Nesse sentido, Batista (2011) apresenta aspectos essenciais à abordagem da produção textual como ferramenta para o ensino da escrita:

1. Planejamento do texto. Engloba informações como: para quem o texto será escrito; com que propósito; o que será dito; possíveis gêneros apropriados para a situação de produção; escolha do gênero mais eficiente para a situação; nível de aprofundamento temático que o texto atingirá; registro (mais formal, menos formal); estilo (sério, bem-humorado, jocoso, poético, divertido, técnico); suportes (impressos ou virtuais); onde o texto vai circular etc.

Na etapa do planejamento, cabe, ainda, a alimentação temática. Isto é, a ampliação dos conhecimentos que os estudantes e as estudantes têm sobre o que pretendem dizer. Envolve aprender a identificar e a selecionar fontes de pesquisa que atendam à situação de produção do texto. Procedimentos como tomar nota, grifar, fotografar etc. são partes dessa etapa do planejamento.

Depois que nos tornamos escritores autônomos e proficientes, nem todo texto requer planejamento. Textos da esfera cotidiana, como bilhetes, listas de afazeres ou de compras, conversas em aplicativos digitais, por exemplo, não demandam planejamento formal, pois o leitor proficiente já automatizou esse planejamento e o faz mentalmente. Do mesmo modo, ele faz a revisão desses textos mais curtos durante o processo de escrita, apagando, reescrevendo um trecho, mudando uma palavra. Porém, a criança em fase de aprendizagem da escrita precisa da mediação docente nesse processo.

2. Registro da primeira versão do texto. Sim, primeira versão, porque um texto para circulação social dificilmente está pronto em sua primeira versão. É nesse primeiro registro que o autor vai materializar o que planejou. E é nele, também, que avaliará o que falta e o que sobra no texto, se o modo de dizer está satisfatório etc., para reformulações que se façam necessárias.

Nessa primeira versão, o professor ou a professora encontra elementos para abordar a língua escrita, pois o texto inicial é revelador daquilo que seus autores demandam revisar, compreender, reformular.

3. Revisão do rascunho. É uma etapa importantíssima. Ela demarca o caráter processual da produção textual escrita e permite às crianças desenvolver um olhar crítico sobre o seu próprio texto, visando ao aprimoramento. Inicialmente, é importante apresentar critérios de revisão aos estudantes, até que eles automatizem a revisão. Batista (2011) sugere alguns desses critérios, mas outros podem ser incorporados conforme o que a primeira versão do texto sinalizar:

- 
- a) Desenvolvimento temático, evolução do tema ao longo do texto, apresentação e ampliação das informações, uso de implícitos (se for o caso).
 - b) Estrutura do texto.
 - c) Estruturação das sentenças e dos parágrafos e como as relações entre elas e eles está demarcada (uso de conectivos).
 - d) Escolha lexical. As palavras usadas no texto estão adequadas à situação de produção, ao contexto em que o texto vai circular, aos propósitos definidos no planejamento?
 - e) Aspectos ortográficos (considerando o nível de escrita dos estudantes e das estudantes e o que pode ser esperado para a fase).
 - f) Pontuação. Nesse aspecto, é preciso considerar o que já foi explorado com os autores e as autoras, mas sempre retomando os textos para análise dos efeitos que a pontuação exerce sobre eles e como ela pode mudar o sentido do texto.
 - g) Uso de letras maiúsculas e minúsculas.

A revisão coletiva é uma forma eficiente de ensinar o estudante e a estudante a direcionar o seu olhar para os aspectos revisionais. Nem todo texto demanda revisão de todos os critérios apontados na lista. Cabe ao professor e à professora eleger os critérios mais importantes para determinado texto e fazer uma revisão coletiva mais cuidadosa, deixando outros para outro momento. O importante é garantir que todos eles, em algum texto, sejam contemplados na revisão.

4. Publicação do texto. É muito importante que os textos produzidos pelos alfabetizando cheguem aos destinatários pensados na etapa do planejamento para que eles compreendam a necessidade de investir na qualidade do texto, na sua clareza, no cumprimento dos seus propósitos. Se o texto vai para a gaveta do professor, ele perde o seu caráter dialógico.

Conforme Batista (2011), algumas habilidades envolvidas na publicação do texto são: tomar decisões sobre a diagramação, os recursos gráficos de destaque em palavras e frases, a utilização de imagens que não apenas ilustrem, mas também contribuam para a elucidação do texto, o uso de legendas para elas etc. Tudo isso levando-se em conta o suporte em que circulará o texto.

Vale destacar que nem todo texto demanda todas as etapas de produção textual. Há textos em que o planejamento é quase imediato e realizado mentalmente, há textos de cunho mais íntimo que não ganharão um contexto público de circulação. E há textos que são escritos pelo e para o próprio autor ou a própria autora, como os diários, raros hoje em dia.

Conforme a BNCC, a Produção de Textos é um dos eixos estruturantes do ensino da Língua Portuguesa, relacionada à abordagem de gêneros textuais, leitura e oralidade. No entanto, tendemos a concordar com Batista quando ele afirma que, embora a escrita seja uma das formas de interação social e, por isso, a importância da proposição de situações contextualizadas de produção textual para a consolidação da alfabetização, podemos recorrer a escritas que têm a função exclusiva de mobilizar as habilidades necessárias a essa consolidação, desde que combinadas a práticas contextualizadas.

Lembramos que as habilidades e os processos apresentados, assim como as etapas de produção textual, construtoras de habilidades de escrita e discutidas aqui, referem-se a um período pós-domínio do sistema de escrita. A consolidação da alfabetização, frisamos, é progressiva e gradual, estendendo-se para além do primeiro ano de escolarização no Ensino Fundamental. Desse modo, não se espera que o trabalho com leitura e produção de textos indicado neste capítulo ocorra de uma só vez, mas que seja constante e sistemático no pós-alfabetização.

Por fim, os aspectos discutidos no capítulo apresentam pontos sobre os quais a equipe docente deve refletir para que as escolas e redes de ensino

[...] assumam que a etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização merece tanta atenção quanto a primeira e deve, por isso, ser objeto de um conjunto de esforços deliberados e sistemáticos, por meio do desenvolvimento de práticas curriculares voltadas diretamente para esse fim. (Batista, 2011, p. 254).



A avaliação como reflexo do currículo

O currículo escolar e a avaliação da aprendizagem são processos que se relacionam e se influenciam mutuamente. Assim como o currículo, a avaliação também passou – e continua passando – por mudanças conceituais e práticas. Hoje em dia, reconhecemos diferentes concepções de avaliação e a compreendemos como um processo, com objetivos definidos e que envolve o uso de diferentes instrumentos.

Houve um tempo em que a avaliação era entendida como o resultado de um único instrumento – geralmente a prova – aplicado ao final de um período de estudo. Prova e avaliação eram, então, tomadas como equivalentes. Atualmente, podemos dizer que a avaliação da aprendizagem é um processo com múltiplas dimensões, por meio do qual levantamos informações a respeito dos percursos e dos tempos de aprendizagem e de construção dos conhecimentos pelos estudantes. Para cada momento deste percurso, existe uma forma de avaliar e um objetivo para a avaliação. Para cada objetivo, um instrumento.

Para Hoffmann (2015), avaliar envolve uma gama de procedimentos didáticos de caráter multidimensional e subjetivo, que não se efetiva em um único ato ou momento, mas se desenvolve ao longo de um período e em diferentes espaços, de forma interativa entre os sujeitos envolvidos.

Porém, a avaliação da aprendizagem não termina nos resultados; ao contrário, eles servem como subsídio para a tomada de decisão no processo de ensino. Ou seja, as informações coletadas em cada etapa do processo de avaliação são analisadas e interpretadas de modo a fundamentar escolhas como alterações metodológicas (métodos atuais de alfabetização que coloquem o alfabetizando como protagonista do próprio aprendizado e o reconheçam como alguém que inicia seu processo de alfabetização antes mesmo do ensino formal); diversificação dos agrupamentos para realização de tarefas (em grupo, em pares produtivos, atividades coletivas); ajustes no planejamento; e definição de estratégias didáticas (aula expositiva, projeto, sequência didática, metodologias ativas), sempre apropriadas a cada situação.

Se, por um lado, a avaliação reflete a caminhada de um estudante na sua construção de conhecimentos, por outro, apresenta informações sobre a prática pedagógica e o trabalho desenvolvido pelo professor. Nesse ponto, ela vai ao encontro do currículo real (ou em ação), fornecendo elementos para a reflexão sobre a necessidade de mudança metodológica, ajuste ao currículo prescrito e, sobretudo, para a identificação e reflexão sobre as manifestações do currículo oculto.

A característica processual da avaliação da aprendizagem demanda uma coleta contínua e diversificada de informações consistentes, advindas de diferentes instru-

mentos. Isso equivale a dizer que avaliar é muito mais do que medir conhecimentos adquiridos ou construídos e representá-los por uma nota ou conceito. O processo avaliativo funciona como um suporte à escola e aos professores, orientando as decisões necessárias para assegurar a qualidade do ensino e a efetivação da aprendizagem.

A avaliação está a serviço da garantia da aprendizagem de todos e de todas e não da promoção ou da retenção do estudante no ano escolar. Para que cumpra esse propósito, ela precisa se firmar como processo contínuo, indicativo de sucessos e de lacunas, tanto no âmbito coletivo quanto no individual. Afinal, estudantes diferentes apresentam necessidades distintas, principalmente no período de alfabetização, quando diversos fatores corroboram para a construção da escrita alfabética.

PARA REFLETIR

- Considerando o que foi apresentado, você diria que avaliar é o mesmo que aplicar exames escolares?
- Em sua opinião, na prática pedagógica, a escola avalia ou aplica exames?
- Em sua experiência, a avaliação da aprendizagem pela escola é uma prática sistemática ou pontual e restrita a determinados períodos do ano letivo?
- Quais são as implicações dessas escolhas perante os objetivos da avaliação?

QUEM É

Jussara Hoffmann é referência na área de avaliação educacional, tendo desempenhando um papel importante na disseminação da concepção de Avaliação Mediadora no Brasil. Hoffmann defende uma avaliação de caráter reflexivo e formativo, no qual o erro é compreendido como parte essencial do processo de aprendizagem.

Instrumentos de avaliação

O uso de instrumentos diversificados de avaliação contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes por mobilizar diferentes habilidades e por possibilitar que os estudantes manifestem, de diferentes formas, o que construíram como conhecimento e o que ainda está em construção. Há quem se sinta confortável com instrumentos formais, como provas, e há quem se sinta desconfortável a ponto de apresentar resultados aquém do potencial real, devido ao instrumento ou ao clima que se constrói em torno dele. Há quem apresente mais resultados positivos em um instrumento com questões fechadas do que em uma apresentação oral e vice-versa.

A diversidade de conhecimentos e de habilidades colocadas em jogo pelos diferentes instrumentos contribui para a construção de um olhar mais amplo e abrangente sobre o processo de aprendizagem. Realizar uma apresentação oral, desenvolver uma pesquisa, construir um protótipo, conduzir um experimento ou resolver uma atividade escrita envolvem habilidades e conhecimentos distintos. Consequentemente, diferentes estudantes podem apresentar desempenhos distintos.



Do mesmo modo, um instrumento de avaliação elaborado para realização individual pode revelar resultados diferentes daqueles obtidos em atividades realizadas em agrupamentos diversos (dupla, trio, quarteto etc.) ou coletivamente, com ou sem a mediação do professor. Podemos concluir, portanto, que a diversidade de instrumentos e modos de realização possibilitam a avaliação de aspectos educacionais distintos, devendo ser levados em conta no processo avaliativo.

Entretanto, a diversidade isolada, sem que se considerem as finalidades de um instrumento de avaliação, não garante a qualidade das informações coletadas. Esses instrumentos de avaliação devem estar alinhados aos recursos metodológicos familiares aos estudantes, evitando-se, assim, o uso de um instrumento nunca trabalhado em sala de aula. Se não ensinamos a pesquisar, não podemos avaliar pela realização de uma pesquisa, por exemplo. A escolha de um instrumento de avaliação deve se alinhar ao que se quer saber. Assim, se no período de alfabetização o objetivo é avaliar se o alfabetizando desenvolveu as habilidades orais para participar pertinentemente de uma conversa, mantendo o tópico e trazendo informações ainda não apresentadas, a avaliação deve se dar por meio de um instrumento oral, que possibilite a mobilização dessas habilidades. Se o objetivo é avaliar se ele é capaz de reescrever uma narrativa curta trabalhada em aula, o instrumento escolhido deve contribuir para que essa habilidade seja avaliada.

Outro ponto a ser considerado é a congruência entre o que os estudantes são capazes de realizar e o que lhes é solicitado. No processo avaliativo, é fundamental que os instrumentos apresentem nível de dificuldade factível para os estudantes, não sendo nem inalcançável, a ponto de desestimulá-los, nem pouco desafiador, o que pode ser igualmente desestimulante.

Mas, afinal, do que estamos tratando quando falamos de instrumentos de avaliação? Eles são vários. Aqui, apresentamos os mais comuns e que podem ser relevantes para o período de alfabetização e consolidação da escrita alfabética. Alguns deles são mais formais, outros menos.

Observação pelo professor

Como instrumento de avaliação, a observação vai além de uma coleta de informações sobre os conhecimentos em construção pelos estudantes, como a escrita alfabética, o traçado das letras, os níveis de escrita, os diversos usos da oralidade ou a compreensão de textos. Ela é reveladora dos modos de pensar para a realização de uma atividade ou para a solução de um problema prático. Também nos possibilita olhar para os comportamentos dos estudantes na realização das atividades, nas interações em grupo, nas brincadeiras e em outros contextos do cotidiano escolar.

A observação como instrumento de avaliação pode se dar no plano individual, em que o professor acompanha o estudante na realização de uma atividade – como na sondagem diagnóstica, por exemplo. Pode se dar, também, no plano coletivo, possibilitando que sejam identificados interesse ou desinteresse, envolvimento ou falta de participação em uma atividade, além de dúvidas que oferecem

subsídios para ajustar a dinâmica da aula, reformular a apresentação de uma comando, introduzir um conteúdo ou avançar para etapas mais complexas.

Dizemos que a observação é formal quando é planejada e segue um roteiro elaborado pelo professor, de acordo com seus objetivos. Já a observação informal não é planejada. As informações são coletadas em situações cotidianas da sala de aula. Quando associada a outros instrumentos, a observação contribui para uma avaliação mais abrangente das aprendizagens, das demandas estudantis e das necessidades de replanejamento pelo professor.

Pesquisas

A pesquisa pode ser utilizada como instrumento de avaliação ao permitir a coleta e análise de informações sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Em diferentes formatos e estratégias, ela possibilita observar aspectos relacionados ao desempenho, à participação e às formas de expressão dos saberes, contribuindo para o acompanhamento das trajetórias escolares.



Cotidiano escolar

No 3º ano, a proposta de pesquisa apresentava a seguinte comando:

Tarefa para casa: pesquise sobre a água.

- A pesquisa deve ser registrada em letra cursiva pelo estudante.
- A entrega deverá ser feita em folhas de papel.
- O texto deve conter: título e fonte de pesquisa.
- Data da entrega: 5 de junho de 2019.
- Valor: 5,0 pontos.

A professora devolveu as pesquisas realizadas pelos estudantes algum tempo depois, com indicações de problemas ortográficos no texto, a nota atribuída e um comentário explicativo sobre a revisão textual necessária.

É provável que o leitor ou a leitora reconheça a proposta apresentada, seja de suas experiências como estudante, seja como professor, pois, como instrumento que habita a sala de aula há muitos anos, a pesquisa bibliográfica ainda se faz presente tal como analisamos, sem recorte do tema, sem orientações sobre os aspectos a serem pesquisados ou sobre as fontes de consulta e, muitas vezes, sem indicação do gênero textual no qual o resultado da pesquisa deve ser registrado.

Como instrumento de avaliação, a pesquisa bibliográfica visa verificar – mas não apontar – aspectos relativos à escrita alfabética e/ou ortográfica, além de analisar se as informações apresentadas se adequam ao tema, se a organização das informações selecionadas constrói um texto coerente, se as fontes consultadas são apropriadas e se o registro se alinha ao gênero solicitado etc., desde que trabalhados em seus níveis de complexidade.



Porém, a proposta que estamos analisando não apresenta elementos que possam nortear o estudante quanto aos aspectos que poderiam constituir itens de uma avaliação da aprendizagem. Ela não orienta os procedimentos de pesquisa, restringindo-se à indicação do grande tema, sem refinamento dos aspectos a serem abordados e da mídia física em que deve ser registrada. Vale ainda ressaltar a proposição para realização em casa, sem acesso ao professor para solução de dúvidas e orientação, sem acesso a fontes diversificadas de consulta.

A devolutiva apresentada aos estudantes também pouco contribui para que eles aprendam a pesquisar efetivamente. Para o apontamento de aspectos relativos à grafia das palavras e à revisão exclusiva a eles, não era necessário propor uma pesquisa bibliográfica, pois em outros textos escritos pelos estudantes tais aspectos poderiam ser identificados. Perdeu-se a oportunidade de, verdadeiramente, abordar os procedimentos de pesquisa e avaliá-los na tarefa do estudante ou da estudante. Exemplos como o analisado nos colocam diante de questionamentos como:

- A proposta contribui para uma avaliação a respeito do que seja pesquisar?
- Tal como apresentada, a proposta de pesquisa bibliográfica volta-se mais para a avaliação da aprendizagem ou para a atribuição de nota?

Embora a pesquisa bibliográfica seja a mais presente na sala de aula, tanto como instrumento de avaliação quanto como prática letrada, é importante considerar os diversos tipos de pesquisa (de campo, de opinião, de preço, experimental etc.) e suas etapas no processo de pesquisa como potenciais instrumentos de avaliação.

- **Pesquisa de campo:** procura entender o fenômeno pesquisado considerando o contexto social, cultural e ambiental, coletando dados no ambiente natural do objeto de estudo (uma comunidade, um grupo social, um fenômeno natural). A coleta pode ser realizada por observação, entrevista, questionários, entre outras técnicas. O pesquisador, atuando em campo, interage com o contexto da pesquisa, obtendo informações que não seriam possíveis por outros métodos.
- **Pesquisa de opinião:** tem o objetivo de entender o posicionamento de um grupo de indivíduos sobre determinado tema, assunto ou produto, por meio de uma enquête ou de um questionário, realizado presencial ou virtualmente. É aplicada em pesquisas eleitorais e na análise de satisfação de clientes, por exemplo, fornecendo informações ao solicitante da pesquisa para tomada de decisões alinhadas às expectativas da população pesquisada.
- **Pesquisa de preço:** consiste na comparação entre preços de um produto ou serviço para fins de análise de parâmetros de mercado, evitando distorções de preços para uma contratação justa.
- **Pesquisa experimental:** é uma pesquisa realizada com rigor metodológico e envolve a manipulação de variáveis para ver como elas afetam o objeto de pesquisa. O objetivo é investigar se uma variável manipulada pode interferir e como interfere no objeto de análise. Por essa razão, a pesquisa é realizada em ambiente controlado, como um laboratório.



É possível que a prova ainda seja o instrumento mais comum na avaliação escolar da aprendizagem, talvez pela praticidade de aplicação e de correção. Porém, a elaboração requer alguns cuidados. Um deles é o alinhamento com o que é trabalhado em sala de aula não só em relação ao conteúdo, mas também ao tipo de atividade proposta e à linguagem utilizada. É comum o instrumento avaliativo prova usar linguagem mais elaborada do que a usada nas atividades do cotidiano escolar, camuflando o verdadeiro desempenho do estudante, em função da falta de familiaridade com a linguagem dos enunciados. O alinhamento, portanto, é fundamental à coleta de informações fidedignas aos conhecimentos e às habilidades desenvolvidos e em desenvolvimento pelos estudantes.



Cotidiano escolar

O enunciado da prova de 3º ano pedia “Dê o diminutivo adequado” para uma lista de palavras (carro, mesa, cadeira, banco, estojo etc.). O estudante, que já havia estudado diminutivos e realizado atividades em classe, respondeu: “Carro adequadinho, mesa adequadinha, cadeira adequadinha”, sucessivamente colocando a palavra “adequado” no diminutivo e fazendo a concordância de gênero.

A resposta apresentada é reveladora de que o enunciado não foi compreendido pela criança, seja porque a palavra “adequado” não lhe era familiar, seja porque a inferência estava distante de suas possibilidades. Situações como essa mostram o quanto um enunciado pode mascarar conhecimentos já construídos. Há outros aspectos na atividade que mereceriam uma revisão, como o mecanismo da proposta, mas nos interessa, neste tópico, discutir a importância de a linguagem dos instrumentos de avaliação estar alinhada à linguagem do dia a dia da sala de aula.

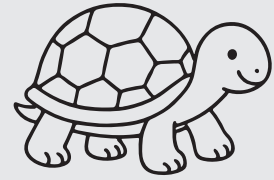
Elaborar uma prova demanda, também, conhecer diferentes tipos de atividades e seus objetivos específicos. Se queremos avaliar a capacidade de se expressar pela escrita, precisamos de uma questão aberta. Se queremos avaliar a capacidade de comparar afirmações para escolher a que se adéqua melhor ao enunciado, precisamos de uma questão fechada, de múltipla escolha. Compreender a habilidade e o conhecimento envolvidos em cada tipo de questão, para além do conteúdo em si, é fundamental à validade da prova, assim como é de grande importância considerar a progressão na complexidade das questões, tanto abertas quanto fechadas. Por exemplo, se questões de múltipla escolha não são familiares aos estudantes, elas devem ser apresentadas seguindo uma linha progressiva da mais básica às mais complexas.

Veja a seguir um exemplo de questão fechada:

Observe a figura.

Faça um X no nome da figura:

- (A) JOANINHA
- (B) JABUTI
- (C) JANELA
- (D) JURITI



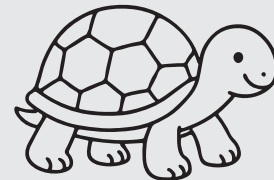
FAYSALE667/SHUTTERSTOCK

A questão avalia a leitura de palavras trissílabas e polissílabas, compostas de sílabas simples e complexas. A mesma questão, se transformada em aberta, passa a avaliar a escrita de palavra formada por sílabas simples.

Exemplo de questão aberta:

Observe a figura.

Escreva o nome da figura na linha a seguir:



FAYSALE667/SHUTTERSTOCK

Em questões que envolvem reconhecimento de imagem, é importante considerar se as crianças em avaliação serão capazes de reconhecer a imagem, sob o risco de o não reconhecimento desta interferir na realização da questão.

A precisão das questões é outro ponto crucial à validade da prova e não é tarefa simples ao elaborador. É fundamental que as questões não deem margem à dupla interpretação e não apresentem armadilhas aos estudantes, sob o risco de comprometerem a validade do instrumento.

Vale lembrar, ainda, que a prova precisa considerar o tempo de realização de cada questão e do instrumento como um todo, cuidando para que ela não se torne exaustiva aos realizadores. Em se tratando de crianças em fase de alfabetização, suas condições de atenção e de concentração devem ser consideradas. Pode ser mais produtivo usar provas menores do que uma única prova.

Importante salientar que o instrumento avaliativo prova, no entanto, recebe algumas críticas. A mais forte delas está no fato de ser confundida com a avaliação propriamente. Outra é a vinculação à nota, o que pode distorcer o objetivo maior da avaliação, que é o levantamento de informações sobre o processo de aprendizagem e sobre o processo de ensino. Mais uma crítica ao instrumento prova reside no fato de ela não estar vinculada ao processo de ensino, sendo realizada em momento específico, com horário marcado e, na maioria das vezes,

individualmente, sem possibilidades de consulta, demarcando seu foco mais no produto apresentado do que no processo de construção da aprendizagem.

A revisão da prova, mediada pelo professor e com o objetivo de retomar a abordagem dos aspectos identificados como lacunares à construção do aprendizado, no entanto, pode minimizar os efeitos apontados pelas críticas. Se, por um lado, a prova, como instrumento de avaliação escolar, recebe as críticas mencionadas, como avaliação do ensino é um dos instrumentos mais utilizados. A falta de familiaridade dos estudantes com o instrumento e com os tipos de questões comumente apresentadas nas avaliações em massa pode interferir nos resultados. Por isso, mesmo com todas as ressalvas, ela precisa figurar no processo de avaliação, sem que seja tomada como sinônimo de avaliação, mas vista como um dos instrumentos constituintes de um processo mais amplo e diversificado de avaliação.

Trabalho em grupo

Assim como a pesquisa escolar, o trabalho em grupo dificilmente é ensinado pela escola, embora seja um instrumento de avaliação bastante frequente. Quem nunca vivenciou ou presenciou uma apresentação de trabalho em grupo em que um aspecto do tema não foi abordado porque *“essa parte era do Marcos e ele não veio”*? A prática revela o desconhecimento do todo pelos integrantes.

PARA REFLETIR

- Em algum momento da sua vida escolar foi ensinado como realizar trabalhos em grupo?
- Na graduação, segmento em que esse instrumento de avaliação impera, como era a divisão de trabalho interna ao grupo? Como era a avaliação das participações na tarefa solicitada?
- Hoje em dia, como a escola aborda o trabalho em grupo com os segmentos iniciais da escolarização? Como é feita a avaliação do trabalho em grupo?

O agrupamento ainda tem caráter de “facilitação” por parte do professor; e não é raro os estudantes demonstrarem algum tipo de satisfação ou alívio ao tomarem conhecimento do agrupamento, com poucas exceções. Mas não pelo fato de reconhecerem a possibilidade de colaboração e de aprendizado com o outro, e sim pela falsa ideia de que o trabalho em grupo é mais fácil do que um trabalho individual.

Por muitos anos, o trabalho em grupo teve caráter muito mais de divisão de tarefas estanques do que de produto resultante da colaboração e da negociação de diferentes sujeitos com seus conhecimentos, habilidades e pesquisas. Atualmente isso vem mudando. A proposição do trabalho em grupo requer orientações para a construção colaborativa e a participação de todos, ainda que com tarefas distintas. Sobre tudo nos



Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na fase de alfabetização, trabalhos em grupo cumprem melhor a função de instrumento de avaliação quando realizados em sala de aula, sob o acompanhamento do professor, fundamental para a observação da atuação de cada estudante e para a avaliação do seu desempenho em situações coletivas, em comparação aos momentos individuais, colocando dois instrumentos de avaliação em relação complementar: o próprio trabalho em grupo e a observação do professor.

É importante que, no trabalho em grupo, os participantes experimentem diferentes funções em momentos distintos e sejam avaliados quanto ao desempenho em cada uma delas. Assim, em um grupo de crianças em fase de alfabetização, produzindo uma ficha catalográfica sobre um animal, uma delas pode se ocupar da parte visual da ficha – o desenho –, outras duas podem fazer o levantamento das informações para a ficha e uma pode registrar as informações encontradas pelo grupo. Em outra oportunidade, os papéis desempenhados nesse grupo podem ser alternados para que cada criança experimente outras funções, bem como para que o professor ou a professora possa avaliá-la em outra função.

Antes de ser usado como instrumento de avaliação, o trabalho em grupo precisa ser tomado como objeto de ensino, sob o risco de a avaliação não cumprir seu propósito de coletar informações relevantes para a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Avaliar o trabalho em grupo é uma tarefa complexa, que merece atenção e reflexão. Construir coletivamente critérios de avaliação que sinalizem a participação e contribuição de cada membro do grupo pode ser uma saída.

Autoavaliação

Este instrumento de avaliação consiste em um diálogo do estudante com ele mesmo e com seu percurso formativo, incluindo os envolvidos nesse percurso. Trata-se de um instrumento valioso de tomada de consciência do percurso de aprendizagem e do compromisso com ela, que possibilita ao próprio aprendiz identificar suas potencialidades, fragilidades e demandas para a proposição de ações regulatórias. A isso damos o nome de autorregulação.

Porém, a autoavaliação não é apenas uma formalidade, assim como não se traduz em uma autoatribuição de nota ou conceito. Ela consiste em uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, visando identificar pontos fortes, frágeis ou que demandam apoio. Nela, o estudante é o centro, mas envolve também o professor, que pode validar ou apresentar argumentos para o estudante reconsiderar em sua autoavaliação, chegando ambos a uma conclusão.

Para que ela se implemente, é importante que seja desenvolvida uma cultura de autoavaliação, iniciada nos primeiros anos da escolarização, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, comportamentais e emocionais. Como instrumento de avaliação, ela não foca exclusivamente o conhecimento construído sobre um conteúdo,

mas também a reflexão sobre os modos de organização do trabalho escolar e a definição de estratégias de estudo e de realização das tarefas. Ela pode ser realizada de maneira menos formal ou mais formal, oralmente ou por escrito, por itens ou dissertativa. Mas, deve evitar questões genéricas ou pouco claras. Para uma construção gradativa da cultura da autoavaliação é importante experimentar diferentes formas de se autoavaliar. Hoje em dia, de acordo com o projeto político-pedagógico (PPP) da sua escola e com os objetivos definidos para a avaliação, qual seria uma boa forma de promover a autoavaliação?

VEJA TAMBÉM

Alguns itens que vão compor uma autoavaliação são muito específicos de cada turma e da aprendizagem mediada pelo professor ou pela professora. Aspectos do conteúdo, que podem ser compartilhados com outra turma, somam-se a aspectos que só dizem respeito àquela turma para a qual a autoavaliação é elaborada. Nesse sentido, a autoavaliação é mais eficiente quando apresenta itens ou critérios que dialogam com os processos de ensino e de aprendizagem de cada turma. No entanto, sejam esses aspectos quais forem, é fundamental que sejam considerados tanto pelo estudante que se autoavalia quanto pelo professor ou pela professora. Desse modo, os itens de uma ficha de autoavaliação escrita ou de um roteiro de autoavaliação oral devem ser avaliados tanto pelos estudantes e pelas estudantes quanto pelos professores e pelas professoras. Apresentamos uma referência para a elaboração de uma ficha de autoavaliação.

AUTOAVALIAÇÃO

Critérios	Estudante			Professor		
	Sim	Algumas vezes	Nunca	Sim	Algumas vezes	Nunca
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Com base na conversa sobre essa avaliação, definimos como meta:

1. Exposição dos conteúdos

Deixar claro para a turma o que será avaliado é fundamental para que ela compreenda o que aprenderá. A proposta de trabalho deve ser explicitada desde o início e, durante as aulas, reforçada sempre que necessário.

2. Definição dos critérios

O ideal é que os itens avaliados sejam definidos em conjunto pelo professor ou pela professora e pelos estudantes. Isso pode ocorrer em um debate após a apresentação inicial do trabalho, no qual o docente ou a docente considera as opiniões da turma e acrescenta aspectos que não tenham sido observados.

3. Dupla reflexão

Primeiro, o estudante reflete para preencher sua parte da autoavaliação. Em seguida, o professor ou a professora realiza sua avaliação utilizando os mesmos critérios. As divergências e as fragilidades apontadas por ambos devem servir de base para o encaminhamento de melhorias.

4. Plano de ação

Com as duas avaliações concluídas, cabe ao professor ou à professora promover um debate sobre alternativas para que o estudante avance. É importante priorizar o que é essencial, evitando tentar resolver todos os problemas de uma só vez, e retomar, nas aulas seguintes, os pontos que ficaram pendentes.

Os principais equívocos na autoavaliação

Deixar o aluno atribuir a própria nota

Essa prática pouco contribui para a aprendizagem. Ainda que seja válido esclarecer os critérios que justificam determinada nota, a atribuição formal é responsabilidade do professor ou da professora.

Apresentar os resultados sem comentar

Não basta registrar ou arquivar os resultados sem discutir o que foi observado. A autoavaliação é uma ferramenta para promover a autorregulação. Especialmente no início, o professor ou a professora tem papel fundamental ao debater as reflexões de cada estudante e apontar dificuldades que possam ter passado despercebidas.

Fazer perguntas genéricas

Perguntas como “O que você aprendeu neste semestre?” ou “Como avalia sua aprendizagem?” tendem a gerar respostas vagas. Quanto mais específicas forem as perguntas, maior a chance de o estudante focar no que realmente precisa avançar.

Deixar tudo para o fim do bimestre

Concentrar a autoavaliação em um único momento, ao final do período, torna a reflexão mais superficial. É preciso identificar os pontos a melhorar e abordá-los de forma objetiva e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Portfólio

Oriundo das artes, o portfólio é o conjunto dos melhores trabalhos de um artista para apresentação a galerias e eventos que envolvem algum tipo de triagem ou seleção.

A Educação tomou de empréstimo o conceito e o adaptou como forma de registro, mas também lhe deu características de instrumento de avaliação devido à possibilidade de professor, professora e estudantes acompanharem os avanços na aprendizagem e as lacunas que possam existir. Esse acompanhamento, como já vimos, favorece a decisão de ações necessárias à continuação do processo de aprendizagem e às mudanças no processo de ensino e, talvez, até mesmo no currículo prescrito.

Tradicionalmente, o portfólio com fins avaliativos é um instrumento individual. Porém, se usado com fins de registro, pode ser coletivo, representativo de toda a turma de estudantes. Constitui-se de atividades do estudante, mas não só, podendo conter comentários do professor, versões diferentes de uma mesma atividade, registros fotográficos, impressões e relatos do próprio estudante ou da estudante, ampliando o olhar do avaliador ou da avaliadora para além das atividades.

Além disso, o portfólio é um produto concreto que possibilita que o estudante ou a estudante e seus familiares também acompanhem seus percursos, observando de onde partiram, o quanto caminharam, se houve avanço na caminhada, o que faltou e como corrigir a falta. Nesse sentido, arriscaríamos dizer que o portfólio, pela sua característica de acervo, pode ser visto como um instrumento de avaliação constituído de outros instrumentos, ainda que informais.

A composição do portfólio deve ser periódica e constante para que cumpra a finalidade de documento válido para avaliação. Além disso, é fundamental que os registros sejam datados e ordenados cronologicamente.

No entanto, é importante que o portfólio não seja tomado como mera pasta de atividades aleatórias. Os materiais que o integram devem ser representativos dos aprendizados e conquistas do estudante e da estudante. Eles devem oferecer condições para a continuidade ou o replanejamento do ensino, se necessário. Do mesmo modo, o portfólio não deve constituir um fim em si mesmo. Se não houver análise periódica e diagnóstica sobre seu conteúdo, se não servir como indicativo das decisões necessárias à melhoria do ensino e da aprendizagem, pode se esvaziar como instrumento de avaliação.

Discutimos, até aqui, alguns dos instrumentos de avaliação comuns ao cotidiano escolar. Eles não são os únicos. Na verdade, qualquer atividade pode ser tomada como instrumento de avaliação se o professor ou a professora assim o desejar (seminários, participação em aula etc.). Para isso, é importante que ele ou ela conheça as habilidades envolvidas na atividade e que tenha objetivos definidos e critérios para observar o desempenho do estudante.

Vale destacar que a simples diversidade de instrumentos não garante melhor qualidade do processo avaliativo se eles não tiverem sido escolhidos conforme os objetivos da avaliação e se não forem tomados como objeto de análise do que revelam sobre os estudantes que se submeteram a eles.

Destacamos, ainda, que a escolha e o tipo de uso dos instrumentos de avaliação são indicativos da teoria que sustenta o currículo praticado e da concepção de avaliação embutida no instrumento e na prática avaliativa.

Nos contextos quilombola e indígena, a avaliação, além das questões relacionadas às concepções e aos tipos de avaliação e à diversidade de instrumentos que deve ser disponibilizada aos estudantes e às estudantes, deve-se levar em conta as especificidades da educação escolar quilombola e da educação escolar indígena, bem como seus objetivos. Como educação diferenciada, essas modalidades requerem, também, avaliação alinhada aos seus projetos de escola e de formação de estudantes, que mesclam saberes ancestrais e científicos.

As formas de aprendizagem dos estudantes nesses contextos, seja por meio da vivência na comunidade, seja pelas tradições veiculadas pela oralidade, devem ser levadas em conta na avaliação, assim como o modo como esses fatores se articulam aos conhecimentos produzidos na escola.

Estudantes quilombolas, por exemplo, têm percursos diferentes uns dos outros. A avaliação, portanto, não deve considerá-los como se trilhassem o mesmo caminho. Escolas indígenas, por sua vez, têm comunidades escolares distintas, de acordo com a etnia, com condição aldeada, urbana, aldeada na cidade, entre outras.

Assim, é muito importante que docentes e demais funcionários conheçam profundamente os processos avaliativos para que possam promover uma avaliação condizente com as especificidades de cada contexto.



É igualmente importante que a avaliação seja realizada com base nas culturas dessas comunidades, mas também com base nas práticas avaliativas que possibilitem aos estudantes desses contextos participarem de processos seletivos pautados nas culturas não indígena e não quilombola.

Por fim, é fundamental que as redes de ensino levem em conta as particularidades da educação escolar quilombola e da educação escolar indígena, assegurando-lhes a autonomia nos modos de avaliar e nos instrumentos utilizados, a fim de garantir uma avaliação justa e que realmente funcione como indicativo de medidas e de ações que favoreçam a aprendizagem.

Concepções de avaliação e suas relações com o currículo

Conhecer as diversas concepções de avaliação é fundamental ao processo avaliativo e ao alinhamento ao que está proposto no currículo prescrito. Apresentamos, a seguir, as concepções classificatória (de base quantitativa) e mediadora (de base qualitativa).

Como o nome indica, a avaliação classificatória opera a classificação dos estudantes com base na nota recebida ou na quantidade de conhecimentos demonstrados. São exemplos dessa concepção de avaliação concursos e vestibulares, nos quais os candidatos são classificados da mais alta para a mais baixa nota. Trata-se de uma concepção excludente, cujo foco é a quantificação da aprendizagem dos estudantes para decisões restritas à promoção ou à retenção no ano escolar. Essa concepção de avaliação não tem por finalidade levantar informações para identificação de lacunas na aprendizagem e consequente modificação da prática escolar.

A avaliação classificatória ainda está bastante presente nas escolas contemporâneas, muitas vezes representada pelo uso exclusivo do instrumento avaliativo prova. Detentora de grande preocupação com o que o estudante sabe e o que não sabe, essa concepção pouco se preocupa com os motivos do não saber, as possibilidades de fazer diferente ou de transformar a prática pedagógica em prol de aprendizagens mais efetivas.

Alvo de muitas críticas em todos os segmentos educacionais, nos anos escolares destinados ao ensino da leitura e da escrita, a concepção classificatória pode camuflar as reais demandas dos alfabetizandos, dificultando as decisões necessárias à efetivação da aprendizagem de muitos estudantes que se distanciam dos escores esperados.

Em contrapartida, a avaliação mediadora tem caráter interpretativo. Não há foco no erro, mas na compreensão de que o erro pode ser temporário e do que ele mostra sobre o processo de aprendizagem. Depois disso, busca-se o que pode ser feito para que o erro seja superado. Ela busca as informações que podem subsidiar ações que garantam aprendizagens significativas e definitivas aos estudantes.

O que o estudante não compreendeu? Por que não compreendeu?



Observação e acompanhamento são instrumentos avaliativos típicos dessa concepção. Porém, o olhar que se tem sobre eles tem mais relevância que os instrumentos propriamente. Usados como elementos para análise e busca de soluções, são fundamentais para que a avaliação cumpra a sua função de transformar e para que o professor escolha as estratégias mais adequadas aos aspectos demandados pelos estudantes.

A concepção mediadora da avaliação pressupõe diferentes modos de avaliar que acontecem continuamente no cotidiano escolar, possibilitando que os estudantes e as estudantes manifestem seus saberes preexistentes e recém-construídos de diferentes maneiras, por meio de linguagens diversas e em variados agrupamentos. A avaliação mediadora pressupõe, ainda, a coerência entre as ações cotidianas de sala de aula e as ações avaliativas, refletindo inteiramente o que é feito nesse espaço.

Tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa

Avaliação diagnóstica

Com viés analítico, a avaliação diagnóstica permite identificar em que ponto do percurso de aprendizagem o estudante avaliado se encontra, quanto falta para atingir o esperado e o que deve ser feito para atingir os objetivos almejados. Geralmente, é utilizada no início do ano letivo para que as informações identificadas sirvam de subsídios para o planejamento, considerando o ponto de onde se partirá, as metodologias mais adequadas e as intervenções necessárias a esse início. Porém, não há restrições para seu uso ao longo do ano letivo, conforme a necessidade.

A avaliação diagnóstica não se restringe a alguma área de estudo, podendo ser usada em todos os componentes curriculares, quando necessário. Também não se restringe a algum aspecto específico da formação ou conteúdo, nem mesmo está relacionada a um único instrumento de avaliação. Porém, nos Anos Iniciais e período de alfabetização, está muito presente no acompanhamento da construção da escrita alfabética. Nessa fase, destaca-se a "sondagem diagnóstica", instrumento que tem como finalidade a identificação da hipótese de escrita alfabética de cada alfabetizando.

Compreender o que pensa um alfabetizando sobre a escrita alfabética – sua hipótese de escrita – é essencial à decisão sobre estratégias e intervenções apropriadas à promoção da reflexão sobre a escrita e ao caminhar rumo a hipóteses mais avançadas.

Pesquisas relacionadas à *psicogênese da língua escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1999) foram fundamentais à compreensão de que as escritas espontâneas dos alfabetizandos indicam como eles percebem e representam a escrita. Além disso, os estudos nos possibilitaram ressignificar o “erro” como temporário e passível de modificação, com intervenções apropriadas e proposição de reflexão sobre a escrita, promovendo gradativamente a construção de hipóteses mais avançadas, até a escrita alfabética. Com base nas premissas da psicogênese da língua escrita, o que antes seria considerado erro, constituído por falta de letras, sobra de letras ou

uso de letras que não correspondem à grafia convencional da palavra que se pretendeu escrever, é justamente o que informa sobre como o alfabetizando percebe e representa a língua escrita. Para cada tipo de escrita não convencional, antes chamada de erro, há um significado que determina as intervenções do alfabetizador.

E o que é a sondagem diagnóstica? Esse instrumento de avaliação consiste em um ditado de palavras e de uma frase, seguido de leitura imediata pelo alfabetizando, para registro do professor. É importante registrar se o autor da escrita realiza a leitura de cada sílaba, se lê globalmente etc. Mas não se trata de um ditado de palavras aleatórias. A sondagem diagnóstica das hipóteses de escrita requer planejamento, pois a escolha das palavras demanda os seguintes cuidados:

- As palavras ditadas devem ser escolhidas dentro de um mesmo conjunto, relacionadas entre si, conforme o exemplo apresentado.
- As palavras escolhidas devem ser uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, ditadas nessa ordem. Por exemplo:

RAWPIXEL/SHUTTERSTOCK

DITADO

Grupo semântico: alimentos/temperos

Palavras: CEBOLINHA COENTRO LIMÃO SAL

Frase: EU COLOQUEI SAL NA SOPA.

- O alfabetizando deve conhecer as palavras, mas sem ter suas grafias memorizadas.
- As palavras não devem ter a mesma vogal em sílabas próximas, como batata, urubu, arara, barata, piriri, pererê, vovô, titia, abacate, urucum.
- Palavras monossílabas são as últimas a serem ditadas. Caso os alfabetizandos estejam presos ao critério de quantidade mínima de letras, poderão se recusar a escrever se tiverem de começar por uma palavra de uma sílaba.
- Ao ditar, pronuncie naturalmente cada palavra, sem espaçar as sílabas ou enfatizar alguma delas.
- A frase deve conter uma das palavras ditadas anteriormente. O objetivo é observar se o alfabetizando mantém a escrita da palavra, mesmo mudando o contexto.

A sondagem deve ser realizada individualmente com cada alfabetizando para que o professor possa fazer registros de como cada palavra registrada foi lida. Por isso, não é possível avaliar todos os estudantes de uma só vez. São esses registros que guiarão a escolha, pelo alfabetizador, de intervenções e de atividades para que os estudantes avancem em suas hipóteses de escrita.

PARA REFLETIR

- Feita a sondagem diagnóstica, o que fazemos com o que identificamos?
- Na sua prática, a sondagem é um fim em si mesma ou um meio para dar continuidade ao processo de construção da escrita alfabética?

Imagine que, após uma queda, uma pessoa procure o hospital com fortes dores no braço e dificuldade de mobilidade. Então, feitos os exames, ela recebe o diagnóstico: o que você tem é uma fratura. E pronto. O diagnóstico foi feito? Está correto? A resposta para ambas as perguntas é sim. Mas isso não resolve a situação. É preciso fazer algo com o que foi detectado. Com a sondagem diagnóstica também é assim. Se ela “morre” em sim mesma, perde seu fim.

Uma sucessão de sondagens diagnósticas sem que sejam tomadas como base para encaminhamentos distancia o instrumento de sua finalidade, que é contribuir para a identificação das hipóteses de escrita e, conseqüentemente, para a definição de estratégias e atividades de reflexão sobre a escrita adequadas a cada hipótese detectada, respeitando-se o tempo individual de avanço para as hipóteses seguintes. Ela não visa ao ensinamento, muito menos à atribuição de notas. Sendo assim, quanto mais fiel for a escrita do alfabetizando ao modo como ele acredita que se escreve, mais eficiente será a identificação das suas demandas.

Avaliação formativa

Assim como a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa tem caráter reflexivo e qualitativo e, também, visa a coletar informações para intervenções pedagógicas. Porém, na tipologia formativa, a avaliação ocorre ao longo do processo de ensino, em um contínuo de coleta-análise-reflexão-ação, durante todo o período letivo. A coleta das informações para análise se dá por meio de diferentes instrumentos que, cruzados, subsidiam as ações necessárias a cada estudante.

Essa modalidade de avaliação preza pelo acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, durante todo o percurso de formação, demandando a atuação mediadora do professor ou da professora. A ideia de acompanhamento dialoga com o caráter processual da avaliação formativa e abre espaço para o uso do portfólio, tanto como instrumento de registro quanto como instrumento de avaliação de um período do percurso de aprendizagem, por favorecer um olhar longitudinal da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Sendo assim, a avaliação formativa alinha-se à concepção mediadora de avaliação, a qual prevê uma finalidade para os dados produzidos pelos instrumentos de avaliação.

Avaliação somativa

É provável que a avaliação somativa seja o tipo de avaliação mais frequente na escola, pela ocorrência demarcada no final do ano letivo, o que a torna conhecida como avaliação final.

Ela pode apresentar dois vieses: um que se aproxima da avaliação classificatória e outro que se aproxima da avaliação mediadora. O primeiro se manifesta quando a avaliação somativa visa exclusivamente à aferição de resultados, restringindo-se a decisões como promoção ou retenção de estudantes. O segundo viés se manifesta



quando a avaliação somativa cumpre a função de informar os objetivos alcançados, apresentando-se como base para reflexões e encaminhamentos pedagógicos direcionados à promoção de melhorias no ensino e na aprendizagem.

Quando integrante do processo avaliativo, a avaliação somativa jamais deve impor-se sobre as demais avaliações, muito menos ser usada com exclusividade. Ela pode ser parte de um processo muito mais amplo e diversificado.

Como vimos, cada tipo de avaliação diz muito sobre a concepção de avaliação da instituição de ensino que o utiliza. Entretanto, é o que é feito com os resultados de uma avaliação o maior indicativo da concepção de avaliação de uma instituição e, conseqüentemente, da teoria do currículo à qual ela se associa. Como parte integrante do currículo, a avaliação requer da escola o conhecimento e a compreensão das pesquisas mais recentes sobre o tema. Requer, também, a reflexão sobre o currículo real e a prática avaliativa que se efetiva na escola, em prol da aprendizagem e da redução das desigualdades.

Avaliar ou corrigir? Um olhar para o texto do estudante e da estudante dos Anos Iniciais da escolarização

A pesquisadora Livia Suassuna (2014) acredita que a escola encontra dificuldades em promover as mudanças que já reconhece como necessárias, como tornar a avaliação mais discursiva e dialógica entre professor, professora e estudante e entre estudantes e o conhecimento. Para ela, a escola ainda despreza o que o estudante ou a estudante diz em seus textos ou as questões textuais apresentadas (avaliação), para apontar aspectos gramaticais e ortográficos a serem corrigidos (correção).

Em formações de professores e professoras, a autora coletou material para análise do tipo de intervenção realizada nos textos produzidos por estudantes e constatou que os comentários, quando existentes, pouco contribuem para melhoria da qualidade da escrita, focando-se, quase que exclusivamente, no tamanho do texto.

Sua análise aponta para alguns fatos: o primeiro é que o tamanho do texto ganha mais relevância do que o que é dito, trazendo pouca contribuição à melhoria da construção textual. O segundo é a fragilidade da escrita como prática de linguagem na escola. Ela acredita que a complexidade e a demanda de tempo impostas pela necessidade de ler, refletir e tecer comentários que contribuam para a reconstrução do texto podem ser justificativas a tal fragilidade.

Para ela, o professor precisa ser um interlocutor do texto do estudante e da estudante, tecendo observações e questionamentos que o auxiliem a compreender as lacunas do texto e os impactos que elas podem apresentar no que se tem a dizer, assim como eventual falta de clareza e outros aspectos que podem atravessar os textos de autores e autoras em processo de aprendizagem da língua escrita.

Outros aspectos se juntam ao que nos apresenta Suassuna, como as propostas sem destino social, endereçadas exclusivamente ao professor ou ao cumprimento de uma tarefa escolar para atribuição de nota e ausência (ou pouca presença) das práticas de revisão textual. Escrever é reescrever e a escrita dificilmente está pronta na primeira versão. A avaliação do texto, diferentemente da correção, ocupa-se de garantir que os estudantes e as estudantes aprendam o que torna o texto um bom texto e o que está envolvido na escrita de cada gênero textual.



Cotidiano escolar

AGORA, É COM VOCÊ

Uma escola de Ensino Fundamental decide alterar a forma de divulgação de rendimentos por meio de boletins escolares: em lugar de notas, ela decide colocar um semáforo com cores para cada situação dos estudantes e das estudantes – vermelho, amarelo e verde. Acompanhando cada cor, os dizeres: precisa estudar mais (vermelho); Precisa de mais atenção (amarelo); Você está indo bem (verde). Assim, a escola acredita comunicar os resultados da avaliação de maneira menos fria do que com a nota e contribuir para que o estudante e ou a estudante melhore seus rendimentos.

O que essa situação revela?

Dois aspectos nos chamam a atenção na situação descrita: a crença de que as cores serão mais eficientes na comunicação dos rendimentos escolares dos estudantes e das estudantes e a responsabilização deles e delas pela aprendizagem e pela recuperação do que formou uma lacuna no processo. “Precisa estudar mais” e “Precisa de mais atenção” são tão ou mais cruéis do que a nota, pura e simplesmente. Os dizeres atribuem integralmente a responsabilidade dos “fracassos” aos estudantes e às estudantes, como se aprender dependesse exclusivamente de seus esforços e compromissos. É evidente o alinhamento às teorias mais tradicionais do currículo e à concepção classificatória de avaliação, que pouco contribuem para uma avaliação emancipadora.

PARA REFLETIR

- Com base no relato analisado, que estratégia de comunicação da avaliação dos estudantes você considera adequada à sua escola e ao que ela concebe como avaliação?

Referências bibliográficas comentadas

ALFABETIZAÇÃO, Multimodalidade e Tecnologias Digitais – Profª Drª Isabel Frade. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (116 min). Publicado pelo canal Gellite UFAL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mjGXfBcodcE&t=139s>. Acesso em: 8 jul. 2025.

O vídeo relaciona a alfabetização e as práticas letradas e multiletradas das quais as crianças contemporâneas em fase de alfabetização participam, ampliando o olhar do alfabetizador e da alfabetizadora para os aspectos multimodais dos registros que usam e com os quais têm contato hoje em dia.

APPLE, M. W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

A obra analisa as relações entre os avanços do capitalismo global, a atuação de Estados conservadores, os movimentos sociais e as políticas de reforma curricular e escolar, destacando as tensões históricas envolvidas nesses processos.

AZEVEDO, M. A.; BASSO, L. P.; MORAIS, P. C. G. Currículo, Base Nacional Comum Curricular e projeto político pedagógico: reflexões e correlações. *B. Téc. Senac*, Rio de Janeiro, v. 49, 2023. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/938/798>. Acesso em: 30 abr. 2025.

O ensaio propõe uma reflexão crítica sobre a BNCC e o projeto político-pedagógico (PPP), destacando a importância da construção coletiva do PPP como instrumento formativo e emancipatório. Aponta limites da política curricular imposta pela BNCC e defende o PPP como eixo para superação de um ensino padronizado e fragmentado.

BARBOSA, J. P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. *Revista Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 31, 2018.

O texto discute práticas de linguagem contemporânea – como remixes, *fanfics*, *vlogs* e *podcasts* – e debate sua incorporação na BNCC como forma de ampliar os letramentos dos estudantes e promover uma participação crítica na cultura digital.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 246-272, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638>. Acesso em: 14 jul. 2025.

O texto discute resultados de avaliações nacionais e internacionais que apontam dados sobre a alfabetização de crianças no Brasil. Com base na análise dos resultados e nos pontos lacunares no aprendizado da língua escrita, aponta medidas necessárias à consolidação da alfabetização.

BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. Formação de professores e interdisciplinaridade. In: BAPTISTA, A. M. H.; FUSARO, M. (org.). *Educação, interdisciplinaridade e linguagens*. São Paulo: BTAcadêmica, 2014.

O capítulo aborda a importância da interdisciplinaridade na formação de professores, buscando identificar elementos que caracterizam a prática docente interdisciplinar e os fatores que a impulsionam.

BOMFIM, A. B. Um breve panorama das línguas indígenas do Brasil. *Revista Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 40, 2023.

O artigo fala sobre a luta pelo fortalecimento das línguas indígenas, as políticas linguísticas e a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), movimento organizado pela Unesco e protagonizado pelos povos indígenas do mundo, cujo lema é “Nada para nós sem nós”.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Conselho Nacional do Ministério Público. *Resolução Conjunta nº 12, de 13 de dezembro de 2024*. Altera a Resolução Conjunta CNJ/CNMP 03/2012. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça/Conselho Nacional do Ministério Público, 2024. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/CALJ/resolucoes/Resolucao-Conjunta-n-12-2024.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Resolução que regulamenta o registro civil de nascimento da pessoa indígena.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 30 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

Lei que estabelece a obrigatoriedade de abordar a história e a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da rede de ensino nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 ago. 2025.

Resolução que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico-racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

Diretrizes nacionais que buscam garantir que o princípio da diversidade se faça presente nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024*. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 5 ago. 2025.

Portaria que institui a Política Nacional de Equidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

Documento que define um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências considerados fundamentais para a formação integral dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final*. Brasília, DF: MEC, 2017.

Estudo que compara a versão 2 da BNCC, que serviu como base para os aprimoramentos da versão final, com a atual versão usada.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

Temas que buscam explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Parâmetros que procuram respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país considerando a necessidade de

construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

O capítulo pretende analisar as relações entre educação e interculturalidade hoje na América Latina, o papel da educação escolar nessa perspectiva e os desafios para promover processos educativos verdadeiramente informados pela perspectiva intercultural.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. *Portal Geledés*, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Artigo que discute a existência no Brasil de um contrato racial que sela um acordo de exclusão e/ou subalternização dos negros, no qual o epistemicídio cumpre função estratégica em conexão com a tecnologia do biopoder.

COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

O livro apresenta possibilidades de como aprender usando tecnologias e o que precisamos aprender para usar as tecnologias de maneira crítica, autônoma e cidadã.

COSTA, T. A.; ARAÚJO, W. B.; PONCE, B. J. Justiça social e justiça curricular: enlases teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. *Revista Cocar*, v. 18, n. 36, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6452>. Acesso em: 25 abr. 2025.

Artigo que discute como o currículo escolar pode contribuir com a justiça social.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

A obra discute os limites e possibilidades tanto das escolas tradicionais quanto das progressivas, propondo uma filosofia baseada na experiência como fundamento da aprendizagem.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-129.

O capítulo apresenta o conceito de sequências didáticas, suas finalidades, seus usos e suas etapas, com foco no ensino de gêneros textuais orais e escritos.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 149-185.

O capítulo discute a ausência do ensino da oralidade, apesar da sua constante presença na sala de aula. Aborda a relevância da tomada da oralidade como objeto de ensino, principalmente no uso em contextos sociais e formais.

ENSINO de história e cultura indígena. *Nota técnica. Lei 11.645/08*. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/NOTATECNICA_lei11645.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

Proposta de Nota Técnica referente ao ensino de história e cultura indígena no currículo nacional apresentada no Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2008.

ENTREVISTA com a pesquisadora Luciana Alves. *Portal Idea*, 17 jan. 2023. Disponível em: <https://portalidea.org.br/entrevista-luciana-alves/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

A entrevista com Luciana Alves, publicada pelo Portal Idea, aborda a trajetória até a implementação da Lei nº 10.639/2003, discutindo seu contexto de criação, desafios e impactos. Alves também apresenta um panorama das pesquisas sobre o tema e reflexões acerca de políticas públicas voltadas à formação docente.

FERNANDES, S. F. Currículo, cultura e história: breve painel. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, 11., 2013, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: PUC-SP, 2013. Disponível em: https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/sandra_faria%20fernandes.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

O texto analisa aspectos presentes na história do currículo ao iluminar o presente contínuo enfrentado por professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

FERRAZ, A. P. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Artigo que fala sobre a Taxonomia de Bloom, um instrumento avaliativo cuja finalidade é auxiliar na identificação e na declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

No livro, as autoras utilizam a psicolinguística contemporânea e a teoria de Piaget para demonstrar como a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita antes de chegar a compreender as hipóteses de base do sistema alfabético.

FURTADO, J. Projeto político-pedagógico, currículo gestão democrática. Algumas perguntas e respostas. *Júlio Furtado*, c2023. Disponível em: <https://juliofurtado.com.br/projeto-politico-pedagogico-curriculo-e-gestao-democratica-algumas-perguntas-e-respostas/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

Trecho de entrevista de Júlio Furtado concedida à *Revista Direcional Educador* abordando o tema Projeto político-pedagógico nas escolas.

GLOSSÁRIO antidiscriminatório. *Ministério Público do Estado de Minas Gerais*, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/areas-de-atuacao/direitos-humanos/enfrentamento-as-discriminacoes/glossario-antidiscriminatorio.htm>. Acesso em: 25 jul. 2025.

Elaborado para difundir informações e saberes, como estratégia de fomento de uma comunicação não discriminatória, o glossário aborda temas como diversidade sexual e de gênero, pessoas com deficiência e pessoas idosas, raça e etnia, equidade de gênero e o combate à violência doméstica, além de outras formas de discriminação.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.apoe.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

O artigo discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, enfatizando a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África.

GONÇALVES, E. Educação de jovens e adultos e relações étnico-raciais. In: CATELLI Jr., R. (org.). *Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 161-171.

O capítulo discorre sobre a necessidade de reconhecer as especificidades de gênero, classe, étnico-raciais e outras diferenças dos sujeitos da EJA, buscando criar práticas educativas que promovam a igualdade e a justiça social.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

O artigo discorre sobre como os termos “classe” e “curriculum” surgiram no âmbito educacional e as inovações pedagógicas que eles trouxeram.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O livro trata de soltar as amarras que impedem o indivíduo de pensar por si mesmo, de construir uma nova relação educativa baseada na colaboração em sala de aula, na escola e com a comunidade.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Penso, 2017.

O livro apresenta os projetos de trabalho como uma possibilidade de organização curricular e os diferencia de práticas com características comuns, contribuindo para a ampliação e implementação do conhecimento sobre a modalidade organizativa.

HOFFMANN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? *Didática Geral*, 13 out. 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliacao-formativa-ou-avaliacao-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

O artigo tece críticas à concepção classificatória da avaliação e indica caminhos para a avaliação mediadora da aprendizagem, contribuindo, assim, para a construção da prática da avaliação formativa.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções e práticas de avaliação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 13., 2015, Recife. *Anais [...]*. [S. l.]: Senac, 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

O artigo discorre sobre a avaliação mediadora e seus princípios, sobre os avaliadores e sobre os aprendizes.

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

A obra tem por objetivo informar àqueles que se encarregam do ensino da escrita e àqueles que participam de situações de comunicação escolarizada/não escolarizada, por meio de programas de difusão de tecnologias, sobre os fatos e os mitos do letramento.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

O livro traz uma reflexão sobre a relação do homem com a natureza, questionando ações contemporâneas e o modelo de desenvolvimento atual. Como alternativa, indica soluções sustentáveis e relacionadas à conexão com saberes ancestrais, especialmente os indígenas.

LORENZONI, I. Instituto Capixaba tem 30 vagas em pedagogia da alternância. *Ministério da Educação*, 30 jan. 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21064-instituto-capixaba-tem-30-vagas-em-pedagogia-da-alternancia>. Acesso em: 28 maio 2025.

Notícia que, ao divulgar vagas para o curso de pedagogia da alternância, define o que é essa pedagogia.

MAYER, B. S. Unindo o discurso à prática: não basta ser antirracista. É preciso ler o que as autoras e autores negros escrevem. *Revista Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 39, 2022.

O artigo faz um panorama das conquistas do movimento negro, entre elas a Lei nº 10.639/03 e algumas práticas pedagógicas efetivas no combate ao racismo pelo viés da literatura.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Integrante de uma coleção pensada e escrita por professores(as) para professores(as), a obra parte da demanda docente e apresenta práticas e reflexões para um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, configurando-se como importante subsídio ao alfabetizador.

MORIN, E.; VIVERET, P. *Como viver em tempo de crise?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Os autores do livro defendem que todos precisam se unir em uma coletividade planetária para usar a crise de maneira positiva e construir uma nova fase, de mais solidariedade e compreensão, para a humanidade.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. [S. l.]: Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Palestra em que se discutiu os conceitos de raça, racismo, identidade e etnia, principalmente em relação à população negra.

ORELLANA, A. *Curso Letramentos indígenas: história, línguas e diversidade cultural*. São Paulo, 12 jun. 2025.

Curso que propôs romper com alguns estereótipos cristalizados no imaginário social sobre os povos indígenas, passando a compreender as dinâmicas culturais originárias e como e onde vivem na contemporaneidade, no intuito de valorizar, respeitar e fortalecer os povos indígenas.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

O livro retoma a proposta freiriana dos Círculos de Cultura, reflete sobre o trabalho docente na perspectiva intertranscultural e propõe um currículo que ultrapasse fronteiras, visando a uma educação criativa e criticamente inclusiva.

PESSOA, A. C. G. Sequência didática. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Glossário com foco nos campos da alfabetização, da leitura e da escrita, nos novos conceitos e novas teorias que enriqueceram esses campos e nas reconceitualizações e ressignificações de princípios e fundamentos da educação.

PIERINI, A. S. Diálogo e parceria na gestão escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetização contextualizada e reflexiva: percurso formativo para 1º e 2º anos*. Fascículo 6. Teresina: CEAD, 2025.

O fascículo, integrante de uma coletânea, tece uma discussão sobre o papel da equipe gestora no apoio à construção da escrita alfabética de maneira integrada e comprometida com os avanços previstos nos documentos oficiais.

PROJETO político pedagógico. *EMEF Desembargador Amorim Lima*, 10 ago. 2005. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Projeto político-pedagógico inspirado no percurso realizado na Escola da Ponte, em Portugal, proposto pela diretora, pais, professores e estudantes e aprovado pelo Conselho da Escola.

RIBEIRO, A. E. Fluência de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Glossário com foco nos campos da alfabetização, da leitura e da escrita, nos novos conceitos e novas teorias que enriqueceram esses campos e nas reconceitualizações e ressignificações de princípios e fundamentos da educação.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

O livro aborda o ensino da leitura e da produção de textos multissemióticos ou multimodais, partindo da análise de casos advindos da prática docente da autora. Explicitando a relevância de se abordar a infografia na escola, a autora trata de diferentes gêneros, com propostas práticas e colaborativas, que constituem importante suporte ao trabalho do professor.

RICARDO, F. P.; KLEIN, T.; SANTOS, T. M. dos. *Povos indígenas no Brasil, 2017-2022*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2023.

A publicação apresenta um panorama de 266 povos indígenas que vivem no Brasil.

ROJO, R. *Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 15 ago. 2025.

O artigo discute e conceitua as capacidades leitoras necessárias à formação do leitor proficiente e à consolidação da alfabetização, ampliando o olhar do professor e da professora para as possibilidades de exploração dos textos propostos para leitura.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

O livro fornece subsídios teóricos para a compreensão do fenômeno contemporâneo da ampliação dos letramentos e do surgimento dos conceitos de multiletramentos e novos multiletramentos ou letramentos hipermediáticos.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

O livro aborda desde o conceito de multiletramentos, seu surgimento e primeiros estudos até relatos e análises de práticas multiletradas desenvolvidas por professores e professoras coautores e coautoras da obra.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O livro ressalta a importância da cultura e do momento histórico em que se cria e se aplica o currículo, a necessidade de conscientização da filosofia e das crenças que embasam a política curricular e as práticas no cotidiano escolar.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula:*

uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

O livro reúne ensaios cujo objetivo é abrir o campo de estudos culturais para uma ampla discussão entre as pessoas envolvidas com educação no Brasil.

SILVA, J. A. da. Lê, para se encontrar no mundo: a literatura indígena na sala de aula. *Revista Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 40, 2023.

Artigo escrito por uma professora indígena, que ensina Língua Portuguesa, sobre os desafios no ensino da língua e da literatura.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Um dos referenciais para o estudo e o aprofundamento do currículo, que aborda as concepções existentes e as teorias tradicional, crítica e pós-crítica.

SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

O livro busca discutir a questão dos métodos de alfabetização no sentido de vislumbrar respostas acerca da aprendizagem das habilidades de leitura e escrita de crianças.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O livro enfoca o tema letramento em três textos distintos, produzidos sob diferentes condições e circunstâncias, para três tipos diferentes de leitores.

SUASSUNA, L. Avaliar é preciso. Saber como, também. *Revista Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 24, 2014.

O artigo parte de um panorama da avaliação realizada na escola e discute questões relevantes a respeito da avaliação específica dos textos produzidos por estudantes. Sua análise se ancora em uma visão de escrita como prática social.

TANZINETO, A. *Arquitetônica social escolar: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein*. Espaços, discursos, artefatos e suas relações com espaços de poder e controle. Campinas: Pontes, 2017.

O livro estabelece um diálogo sobre como se constitui o *design* escolar, abordando também questões fundamentais das ciências sociais, principalmente o desenvolvimento das teorias da sociogênese.

TUKANO, D. Ideias para reflorestar o mundo. [Entrevista cedida a] Camila Prado. *Revista Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 40, 2023.

Na entrevista, Daiara Tukano, ativista, educadora, artista e comunicadora, fala sobre seu amor verdadeiro pelos livros, sobre línguas que não morrem, mas sonham, sobre educação e sobre a economia que deveria reger os caminhos da humanidade: a vida.

YUS, R. R. Temas transversais: a escola da ultramodernidade. *Pátio*, n. 5, maio/jul. 1998.

O artigo aborda a importância de integrar temas transversais no currículo escolar como forma de preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

ISBN 978-85-16-14499-9



9 788516 144999