



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS
ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Marcos Vinícius de Oliveira Antunes Simões

**REFLEXÕES SOBRE A SAÍDA DE ESTUDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO MEIO.**

Florianópolis
2023

Marcos Vinicius de Oliveira Antunes Simões

**REFLEXÕES SOBRE A SAÍDA DE ESTUDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO MEIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da
Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Profa. Dra. Luciane Maria
Schlindwein
Co-orientadora: Profa. Ma. Olivia Milléo

Florianópolis
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Simões, Marcos Vinicius de Oliveira Antunes
Reflexões sobre a saída de estudos nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental: contribuições do Estudo do Meio /
Marcos Vinicius de Oliveira Antunes Simões ; orientadora,
Luciane Maria Schlindwein, coorientador, Olivia Milléo,
2023.
63 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Curso de ,
Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. . 2. Estudo do Meio. 3. Saída de estudo. I.
Schlindwein, Luciane Maria. II. Milléo, Olivia. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. . IV. Título.

Marcos Vinicius de Oliveira Antunes Simões

**REFLEXÕES SOBRE A SAÍDA DE ESTUDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO MEIO.**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 29 de novembro de 2023.

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein
MEN/CED/UFSC
Orientadora

Profa. Ma. Olivia Milléo
PMBC/PPGE/UFSC
Coorientadora

Profa. Dra. Gyane Karol Santana Leal
Universidade do Estado do Amazonas

Profa. Dra. Degelane Cordova Duarte
Instituto Federal Catarinense

Florianópolis, 2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Prof^a Luciane por essa orientação. Esse movimento começou no meu estágio supervisionado e grande parte daquilo que me torna um professor surgiu em nossos encontros. A Prof^a Olivia pelo carinho e dedicação em suas leituras certeiras e pontuais.

Agradeço a Prof^a Jocemara Triches e a Prof^a Patrícia Torriglia que me acolheram no retorno aos estudos. Foram anos de aperto, mas sem a escuta e acolhimento de vocês eu não teria chegado aqui.

Agradeço às minhas colegas Natiele, Darlene, Loana, Letícia, Ana Paula, Lucimari, Victoria, Thamiris, Maria Isabel, Sabrina. Cruzamos uma longa jornada até o final do curso e aprendemos juntos como ser professores.

Agradeço os meus amigos Ruan e Marjori pelos longos debates sobre geografia e pelos momentos de risadas. Aos meus amigos de São Paulo Luquinhas, Bel, Jéssica, Victória, Ana Claudia e Gisele que me apoiaram a distância nesse caminho final da graduação.

Por fim, ao meu amor Carlos. Nos conhecemos no início da graduação e hoje estamos cruzando essa reta final juntos, com você esse caminho foi cercado de carinho e companheirismo.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central relacionar o método Estudo do Meio com a prática realizada no estágio supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa apresenta uma metodologia bibliográfica, com abordagem do problema qualitativo. Verificamos principalmente os trabalhos que fazem referência ao método a partir dos autores de Lopes e Pontuschka (2009) e Geraldino (2017). Para relacionar o método com o pioneirismo dos movimentos anarquistas buscamos como essa prática era realizada através da dissertação de Gallo (1990). O método também influenciou a maneira que Paulo Freire pensou para elaborar uma forma de se alfabetizar para além dos métodos tradicionais. Para isso, analisamos as obras “Educação como prática de liberdade” (1999), “Pedagogia do Oprimido” (1987) e Pedagogia da autonomia (2000). Para contextualizar o método de Estudo do Meio com a prática de estágio supervisionado, resgatamos os registros, observações e o planejamento de aula realizados. A partir destes trabalhos foi possível pensar a partir de uma saída de estudos para COMCAP com uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como podemos interrogar o método de Estudo do Meio para relacionar currículo e vida em sala de aula.

Palavras-chave: Estudo do Meio. Saída de estudos, Método.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autorização do passeio.....	35
Figura 2 – Local de recepção na COMCAP.....	36
Figura 3 – É lixo ou escultura?.....	37
Figura 4 – Casarão da coleta seletiva.....	38
Figura 5 – Texto coletivo sobre a saída de estudo na COMCAP.....	39
Figura 6 – Silábico-alfabético 1.....	41
Figura 7 – Silábico-alfabético 2.....	41
Figura 8 – Pré-silábico.....	42
Figura 9 – Escrevendo com o corpo a palavra lixo.....	44
Figura 10 – Atividade “Boia ou afunda?”.....	45
Figura 11 – Troca de cartas.....	47
Figura 12 – Preenchendo o Bingo.....	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Objetivo geral.....	11
1.2 Objetivos específicos.....	11
1.3. Metodologia.....	11
2. 2. O QUE É O ESTUDO DO MEIO?	14
2.1. Raízes históricas no Brasil das práticas relacionadas aos Estudos do Meio.....	21
2.2. O meio do Estudo do Meio e suas influências no desenvolvimento humano.....	25
3. CONTEXTO ESCOLAR E DAS PRÁTICAS REALIZADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	31
4. REFLEXÃO SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

1. INTRODUÇÃO

No segundo semestre do curso de Pedagogia da UFSC, realizei o estágio *Educação e Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental (MEN 7108)*. Nesta experiência inicial com a docência, temos como objetivo atuar em escolas municipais de Florianópolis, baseando nos em observações e registros para um maior conhecimento dos contextos educativos que o grupo de crianças está inserido e que mais a frente se manifesta na elaboração de uma plano pedagógico que visa uma atuação efetiva e significativa para estagiários(as) e os grupos escolares que atuamos.

O estágio é dividido em grupos menores e distribuídos em diversas unidades pela cidade, este é realizado em duplas. Parte significativa deste trabalho só foi possível pela orientação da professora Luciane Maria Schlindwein, bem como seus estagiários docentes da pós-graduação da UFSC: Maria Emilia Medina Scorza, Olivia Milléo e Waldimir Barbosa. Esta equipe ficou responsável por acompanhar os estagiários na Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino. Unidade escolar localizada no norte da ilha, no bairro dos Ingleses.

Um dos pontos que me motivou a escolha da escola foi o apreço e carinho que minha colega e dupla de estágio, Gabriela Agapito Gonçalves, tinha a esta escola. Foi nela que Gabriela teve a oportunidade de estudar quando criança e o estágio proporcionou um momento para revisitar, refletir e atuar naquele espaço.

A escola em si mudou muito desde o tempo em que Gabriela frequentou suas salas. Algo que marca a história da unidade de ensino e toda a comunidade escolar é a potência que a instituição traz para sua comunidade. É um local que concentra mobilizações por melhorias na educação e que possui um corpo docente que dialoga e atua nessas transformações.

O colégio em si, passou por várias mudanças e melhorias estruturais nos últimos anos, fruto da organização e mobilização dos moradores e moradoras do bairro e dos professores e das professoras. Como salienta em seu PPP (2020), a Escola Herondina¹ é a junção de pequenas escolas que lutavam por melhores estruturas e que hoje atende quase 2000 mil crianças e adolescentes.

¹ A Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino é chamada pela comunidade de Escola Herondina, apenas. Por isso, neste trabalho, optamos por chamá-la da mesma forma.

Após apresentada a escola e seu enraizamento na comunidade, fomos orientados a escolher uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante o estágio, eu havia assumido a tarefa de ser o regente, em regime de contrato, da turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São José/SC. Escola que mobiliza toda sua comunidade escolar em torno de um projeto chamado “Lixo Zero”.

Estar como regente fez-me pensar na possibilidade e na importância de, no estágio, direcionar o exercício docente para um dos primeiros anos dessa etapa da Educação Básica. Isso porque, até então, eu não havia passado pela oportunidade da desafiadora ação de alfabetizar.

Assim como eu, minha colega Gabriela apontou o desejo de estarmos mais à frente de práticas alfabetizadoras. E foi dessa necessidade, e vontade, que afinamos nossa escolha por uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa escolha foi primordial para minha formação e grande parte das vivências que ela me possibilitou marcam esse início de trajetória docente.

As palavras de Vigotski ecoam, não somente por uma simples citação, mas tal qual uma referência sobre o ser social, constituído na e pela história vivenciada. Isso porque, para o autor:

[...] Para que um assunto nos interesse, ele deve estar ligado a algo que nos interessa, a algo já conhecido e, ao mesmo tempo, sempre deve conter algumas novas formas de atividade; do contrário, ele será infrutífero. Tudo que é completamente novo ou velho é incapaz de despertar nosso interesse[.] (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 102)

A parte inicial do estágio é um período de observação participativa e registros do grupo em que estamos inseridos. No dia 17 de outubro de 2022, realizamos junto às crianças e a professora regente da turma, uma saída de estudos para o Museu do Lixo na COMCAP. Dessa saída de estudos com aquele coletivo percebemos na sala de aula, nos dias subsequentes, que ficou uma lacuna entre a potencialidade vivida e as possíveis aprendizagens que aquela visita podia ter proporcionado ao grupo.

Ficamos nos perguntando: o que as crianças tinham a dialogar sobre aquela visita? Quais os conhecimentos reverberados? Uma visita encerra-se na “visitação” em si? Foi desses questionamentos e observações que partiu o

planejamento de atuação realizado por mim e por Gabriela. Foi também nesse primeiro passeio que começou a germinar em mim as primeiras formulações para a escrita deste trabalho.

Sabemos, enquanto professores(as), que construir ambientes de aprendizagem que ultrapassem a sala aula exige conhecimentos teóricos e práticos em diálogo com professores(as)/pesquisadores (as) que refletem formas mais democráticas e amplas de escola.

As contribuições da metodologia do Estudo do Meio (LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009), as reflexões de Paulo Freire (1987/1999/2000); e o estudo proporcionado por Lev S. Vigotski (1896-1934), na chamada 4ª aula, são aportes fundamentais para e sobre a minha atuação na Escola Básica Municipal Professora Herondina Zeferino Medeiros enquanto professor em formação.

Neste sentido, voltar para meus registros e memórias caminha em um sentido de buscar respostas para perguntas abertas acerca das minhas práticas e vivências e torná-las mais qualificadas, em movimento dialógico entre teoria e prática, assim como aponta Schaffrath:

“O processo de investigação científica da realidade escolar, promovido pelos estágios supervisionados além de contribuir para a (re)construção de conhecimento nos campos específicos do ensino e da aprendizagem, transforma o aluno/pesquisador em autor de propostas teóricas, que podem ser avaliadas pelas escolas e por seus pares na academia, a fim de constituir-se em propostas teórico-práticas para as atividades escolares”. (SCHAFFRATH, 2007, p. 2).

Nesse percurso acadêmico observei que as crianças, no dia a dia da unidade de ensino, nos interrogam sobre as saídas da sala de aula e demonstram um grande querer nas idas ao parque, à biblioteca, entre outros espaços. Tais perspectivas praxiológicas abordadas neste trabalho, dialogam com essa vontade das crianças de ocuparem outros espaços e trazem para o fazer docente este desafio de relacionar aprendizagem e vida. Nos possibilitando construir junto aos(as) estudantes o contato direto com uma nova realidade e tornando-a objeto de estudo, reflexão e possibilitando aprendizagem.

1.1. Objetivo geral

Relacionar o Estudo do Meio com a prática realizada no estágio supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.2. Objetivos específicos

1. Realizar um levantamento bibliográfico sobre as contribuições sobre estudo do meio;
2. Analisar o contexto escolar da EBM Professora Herondina Zeferino Medeiros bem como minha atuação enquanto estagiário;
3. Relacionar as práticas realizadas no estágio supervisionado à luz do método do Estudo do Meio.

1.3. Metodologia

A minha primeira aproximação com a temática de saídas de estudos para observação dos meios urbanos e rurais se deu a partir da disciplina de *Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia*, oferecida na sexta fase da Pedagogia da UFSC . Nessa disciplina, fundamentamos alguns aspectos sobre a necessidade de sair da sala de aula para construir conhecimentos sobre diferentes lugares, paisagens, bem como os diálogos e disputas que se travam nesses diferentes territórios.

Tal necessidade foi referendada a partir de experiências de diversos autores na geografia que pensaram de maneira mais sistematizada sobre como construir saídas de estudo com seus educandos. Foi nessa disciplina, também, que tive o primeiro contato com reflexões sobre o método Estudo do Meio.

A partir desta primeira aproximação e das vivências no estágio surge o questionamento sobre como pensar uma saída de campo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, a abordagem metodológica desta pesquisa é bibliográfica e, nesse sentido, assim como afirma Gil (1997):

“(…) desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas

desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. (GIL, 2002, p. 27).

Como primeiro procedimento adotado, no mês setembro de 2023, foi realizada uma busca utilizando os descritores “Estudo do Meio” e “Saída de estudo” no Repositório Institucional da UFSC, para averiguar quantos trabalhos poderiam estar associados às temáticas na Pedagogia. Como não foram encontradas publicações que pensassem acerca dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optei por utilizar o Google Scholar para o rastreamento. E, para o refinamento do material encontrado, focamos nas publicações das últimas duas décadas.

Após a aferição dos resumos e referências bibliográficas dos trabalhos pesquisados, foram selecionadas as pesquisas de GERALDINO (2017), intitulada “O que é o meio do estudo do meio?” e de LOPES e PONTUSCHKA (2009), intitulada “Estudo do Meio: teoria e prática”. Ambas as publicações foram fundamentais para a decisão de se estudar o método do Estudo do Meio nesta pesquisa. Além do mais, Fornecem para as reflexões que aqui serão realizadas não apenas instrumentos metodológicos para se pensar a saída de estudos com as crianças, mas também contextualizam historicamente essa atividade.

Ao longo da análise desses materiais surgiu a necessidade de se entender como as experiências de anarquistas brasileiros² e de Paulo Freire ajudaram a fundamentar esta metodologia. Nesse sentido analisei o trabalho “Educação anarquista: por uma pedagogia do risco” de Silvio Gallo (1990), acerca das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas anarquistas no Brasil. E os livros de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” (1987), “Educação como prática da liberdade” (1999) e “Pedagogia do Oprimido” (2000). Esses três livros me auxiliaram a pensar como Freire pensa a construção do conhecimento bem como as consequências práticas na relação de ensino e aprendizagem

Como fonte de registro sobre minha atuação enquanto estagiário na UFSC, irei analisar os documentos: “Registro do estágio curricular dos anos iniciais”, “Planejamento do exercício da docência nos anos iniciais e Registro final de estágio de exercício da docência nos anos iniciais”. Todos estes três materiais foram co-escritos por mim e Gabriela Agapito e referenciados na disciplina de estágio da

² Tanto Lopes e Pontuschka (2009) quanto Gallo (1999) apontam a influência dos anarquistas europeus e suas influências nos movimentos sociais no Brasil a partir de 1850.

UFSC. Este movimento de retornar a esses escritos busca olhar para esse fenômeno para que seja:

[...] melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. [...] Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Indo além da citação de Godoy, ao relacionar com a prática de saída de estudos, retomar os registros das vivências cria condições para que esse instrumento pedagógico, bem como a própria saída de estudos, tenham a oportunidade de receber refinamento e análise teórica. O que favorece a prática como território de observação e investigação a ser pesquisada. Dessa forma, e concordando com Schaffrath, é profícuo que:

“[...] a pesquisa seja um processo incorporado pelo estágio que compreende a prática articulada com a teoria, e mais, que os processos teórico-práticos vivenciados pela escola se transformem em produtos/processos das pesquisas científicas sobre o cotidiano escolar” (SCHAFFRATH, 2007, p. 2).

No capítulo a seguir, damos a devida atenção ao conceito chave desse trabalho de conclusão de curso.

2. O que é o Estudo do Meio?

Pensar sobre essa necessidade de sair das quatro paredes da sala de aula é uma tarefa viva que está em disputa pelos professores e professoras do nosso tempo. Parte deste movimento se materializa no cotidiano das unidades escolares na busca por aproximar o currículo com os mais diversos temas que circundam a vida cotidiana. Como ressalta Tiriba (2018):

Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à

recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação (TIRIBA, L. 2018, p.29).

Tal forma de compreender os espaços escolares, bem como os processos de ensino e aprendizagem, ainda remonta um passado não tão distante de uma educação bancária que, parafraseando Paulo Freire (2000), compreende o estudante com um ser que ainda virá a ser. Nesta lógica mecanicista de assumir o desenvolvimento do ser humano, o educador denuncia que surge uma dicotomia “[...] inexistente entre homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. (FREIRE, P. 2000. p 41).

À medida que nos aproximamos da realidade cotidiana da escola percebemos que essas disputas ainda permanecem vivas nos interiores das escolas. E quem se coloca no campo para a mudança deste cenário, muitas vezes, se depara com a objetividade da necessidade de conhecer novos métodos que pensem o ser humano como um todo, não apenas como um sujeito ao qual depositamos o conhecimento para que venha a se tornar “mais” completo.

Nesse sentido, o método de Estudo do Meio é uma grande parceira ao conjunto dos professores e professoras que pensam, fazem escola e que colocam seus estudantes como parceiros e parceiras na construção de conhecimentos.

É notória, na construção desse método , as influências de tantos educadores e educadoras. Lopes e Pontuschka destacam Célestin Freinet (1896-1966) e suas aulas passeio (Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, 1969); as experiências das escolas anarquistas de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909); as obras e vida de Paulo Freire (1921-1997).

Dentro desse espectro de educadores tão referenciados no cenário educacional, o Estudo do Meio se postula como um método de ensino interdisciplinar³ que busca proporcionar aos estudantes, professores e professoras, a oportunidade de explorar diretamente uma determinada realidade, seja ela rural ou urbana, a fim de compreender e produzir novos conhecimentos. Esse método de

³ A interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, como a denomina Gadotti (2004), surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade.

ensino envolve uma imersão direcionada em um espaço específico, incentivando o diálogo com o mundo ao redor. (LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009)

O processo do Estudo do Meio é orientado pela “dialogicidade” e pelo estímulo à curiosidade epistemológica, uma clara referência a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1987). Esse incentivo a curiosidade epistemológica envolve a comunidade escolar em todas as etapas de construção de um novo conhecimento: seleção do local a ser estudado, planejamento, registros, execução e planejamento. Todas essas etapas são realizadas em busca de acordos pedagógicos, que reconhecem e assumem a presença de conflitos em qualquer relação social. Tem por objetivo permear a realidade vivida pelas pessoas naquele determinado espaço, as contradições existentes possibilitam efetiva construção de um projeto educativo na unidade escolar. Como salientam os autores:

“[...] a realização dos Estudos do Meio pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social. Trata-se de verificar a pertinência e a relevância dos diversos conhecimentos selecionados para serem ensinados no currículo escolar e, ao mesmo tempo, lançar-se à possibilidade da produção de novos conhecimentos, a elaboração contínua do currículo escolar.”(LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009. p. 174)

Os processos que abarcam a construção deste método de ensino são orientados por uma teoria curricular aberta, onde as escolas e seus agentes possuem autonomia relativa na construção de seus currículos, afastando-se de uma abordagem tecnicista. Logo, valoriza-se a construção de um projeto educativo e contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica dos professores e professoras como fundamentais na concepção e realização dos currículos escolares. Reconhece-se então que o projeto “não pode ser calculado e executado seguindo certa “eficiência técnica” (LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009. p. 175).

Ao pensar um estudo dirigido de um meio a ser estudado, Pontuschka e Lopes (2009) nos oferecem um roteiro para auxiliar a construção dessa prática. Tal processo não se constitui como um manual rígido, mas se coloca como auxiliar para

que se tenha uma visão mais ampla do que esse estudo pode trazer para as aprendizagens. Como síntese didática desse método, tratarei de dividi-la em 6 momentos.

O primeiro momento é nomeado por Pontuschka e Lopes (2009) de “Ponto de Partida”. Nesta primeira fase, temos um convite para refletir sobre o grupo que iremos trabalhar bem como o espaço que este está inserido.

O “Ponto de Partida” são os próprios sujeitos que se inserem na construção deste projeto e a aproximação do currículo escolar com as vivências do grupo. No levantamento desta análise prévia, a escolha do lugar está diretamente ligada com as necessidades que surgem de serem estudadas e aprofundadas. Levando-se em conta que não existem lugares “pobres” ou “privilegiados” e que para essa escolha enfatiza-se o olhar para a realidade e as pontes que se criam com o cotidiano do grupo.

Os autores ainda salientam que, para uma melhor efetividade do projeto, deve-se levar em consideração, para construção do itinerário, a segurança do grupo, prévia autorização das famílias e responsáveis, locação de transporte, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos.

O segundo momento é chamado pelos autores de “Definição dos objetivos”. Cada espaço a ser estudado possui dinâmicas muito complexas e que precisam estar refletidas nos objetivos. Tais peculiaridades podem ser melhor desenvolvidas à medida que se instrumentaliza nos objetivos quais possíveis caminhos podem ser percorridos em cada estudo.

Não se trata de fechar um roteiro cristalizado dos objetivos dos projetos, mas sim aguçar os sentidos para uma visão mais ampla que baliza os interesses dos organizadores e organizadoras, e a natureza do espaço. Levando-se em consideração: a interação da pesquisa e ensino; testemunhos de tempos e espaços (transformações e permanências); levantamento dos sujeitos sociais dos espaços para a produção de fontes e documentos (fotos, desenhos, anotações escritas, etc); conteúdos disciplinares e interdisciplinares a serem contemplados na programação; produção de instrumentos de avaliação e criação de recursos didáticos baseados nos registros; e por fim a divulgação dos processos e resultados.

Pontuschka e Lopes (2009) nomeiam o terceiro momento de “Elaboração dos Cadernos de Campo”. O caderno de campo é um instrumento crucial que serve como guia durante as atividades vivenciadas. Ele inclui capa, com um desenho

relacionado ao tema do estudo; um roteiro de atividades; textos e imagens de apoio; roteiro de entrevistas; espaços para anotações, desenhos e croquis. Vale ressaltar que, esse instrumento de campo, é muito aberto e vai de encontro com a especificidade de cada grupo e de cada espaço a ser estudado:

“Trata-se de uma feliz oportunidade de desenvolver, nos alunos, hábitos e procedimentos de pesquisa tais como: a observação orientada, o registro de dados e informações mais sistematizados e, até mesmo, de suas impressões mais pessoais sobre a realidade.”(LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009. p. 182)

O quarto momento é nomeado de “O Trabalho de Campo”, e deve ser o momento mais revelador de todo o projeto. Neste momento é que ocorre concretização de todo o planejamento coletivo para que, nas palavras dos autores, se rompa as:

[...] as fronteiras dos territórios institucionalizados de aprendizagem – a sala de aula e a escola –, a pesquisa de campo permite a ampliação desse território levando, ao mesmo tempo, a “a sala de aula e a escola” para o mundo – um lugar ou situação mais específica ou particular deste mundo para ser pesquisado e estudado –, e o mundo – mais real ou concreto –, para dentro da sala de aula e da escola. Trata-se, portanto, de uma oportunidade (LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009. p. 187)

Esse imbricamento entre realidade estudada e escola só se torna possível a partir de uma intencionalidade pedagógica que articule os interesses de estudo do grupo sobre um espaço, bem como seus interlocutores, juntamente com aquilo que os e as estudantes já conhecem sobre um determinado espaço. É a partir desta síntese que é possível dar espaço a uma nova construção de conhecimento que dê conta de alçar novas perspectivas acerca de uma determinada realidade.

Os autores enfatizam que a “necessidade de sair da sala de aula” não pode ser um salvo conduto para um esvaziamento da intencionalidade pedagógica que exige esse movimento. Assim, as práticas de campo em um Estudo do Meio não devem ser caracterizadas como uma ocasião de ruptura do processo ensino-aprendizagem (LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009. p.

186). Mesmo no projeto podendo abarcar momentos de deleite, de contemplação de diversas paisagens, não se trata simplesmente de uma falsa polarização racional e emocional, trabalho e ócio. As amplas possibilidades que esse método traz, busca uma melhoria na educação que proporcione uma aprendizagem significativa para os grupos escolares, levando-se em consideração que:

“A pesquisa de campo é reveladora da vida, ou seja, por meio dela pretende-se conhecer mais sistematicamente a maneira como os homens e as mulheres de um determinado espaço e tempo organizam sua existência, compreender suas necessidades, seus desejos, suas lutas com vitórias e fracassos.”(LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nidia N, 2009. p. 186)

Ainda nesse sentido, a autora Lea Tiriba (2018) nos traz um grande aporte para pensarmos a educação para além da sala de aula. No prefácio da revista “Desemparedamento da Infância: escola como lugar de encontro com a natureza” a autora salienta que:

“Nessa ultrapassagem, a alegria é potencializada porque, para desemparedar, é preciso dialogar com as pessoas, com os movimentos sociais, com o patrimônio ambiental, elementos do entorno da escola e da cidade que, ao vivo, deixam de ser objeto de pesquisa em separado do pesquisador - paisagem investigativa abstrata - para se constituírem como espaço de vida cuja decifração exige não apenas a racionalidade, mas outras dimensões humanas. (TIRIBA,L, 2018. p. 8).

Tanto Lopes e Pontuschka, quanto Tiriba, nos trazem pistas para fugirmos da armadilha retórica de um projeto que se esvazie de sentido e se perca em seus objetivos. Para isso, faz-se necessário apostarmos vigorosamente no aspecto coletivo do trabalho docente. Mobilizando os diversos atores que se propõem a construir uma escola “desemparedada” trazendo para o seu interior o desenvolvimento de grupos escolares com um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social.

O quinto momento é chamado por Lopes e Pontuschka (2009) de “Sistematização dos dados coletados”. Nesse momento é onde ocorrem as sínteses entre aquilo que foi observado e registrado e as diversas visões que podem aparecer no grupo. Essa fase envolve análises dos materiais coletados (observados

e registrados), discussões em grupo, bem como a construção de conhecimento a partir destas informações reunidas. Essa é uma fase privilegiada para a construção de pontes entre o registrado e observado com os conhecimentos historicamente acumulados e, sobretudo, é a fase que novas possibilidades, principalmente artísticas, se abrem para a construção de exposições fotográficas, teatros, exposição de desenhos, etc. É um momento em que os(as) professores(as) precisam estar atentos(as) com as possibilidades criativas que surgem no grupo, pois é nessa sensibilidade que reside a possibilidade de construção de conhecimento.

O sexto momento desta síntese é chamado pelos autores de “Avaliação e Divulgação dos Resultados”. O imperativo que se constrói com o grupo reside no que foi adquirido de conhecimento, a partir do espaço estudado, e o trabalho que a turma e seus integrantes realizaram na construção desse novo conhecimento. Ressalta-se também a importância da divulgação interna e/ou externa na escola sobre o conhecimento adquirido e elaborado.

Esse movimento está intrinsecamente ligado aos outros cinco momentos, pois é necessário refletir de onde se partiu e de onde se chegou. Desde o início das primeiras aproximações com o tema estudado com aquilo que foi produzido. O momento de avaliação não é apenas um momento que se encerra um período de determinado estudo. É neste momento que é possível pensar quais os impactos deste estudo para a comunidade escolar (interna e externa) e como esse novo conhecimento pode beneficiar a escola e seus entornos.

A essência⁴ do método do Estudo do Meio está listada acima. E como apresentada, não se coloca como um manual fechado que deve ser rigorosamente seguido como a “bula de um remédio”. Esse método tem como cerne a possibilidade de questionar uma realidade que aparenta ser “natural” instigando o grupo a perceber novos movimentos da realidade para uma compreensão superior, ou seja, mais complexa da realidade que nos cerca.

É importante ressaltar que mesmo sendo pensada no contexto da geografia, os autores Pontuschka e Lopes, não a colocam como um instrumento próprio dessa área do conhecimento humano. Para os autores, com os quais concordamos, ela

⁴ De acordo com Netto (2011), no materialismo histórico dialético a teoria é uma modalidade especial de conhecimento do objeto que busca compreender a estrutura dinâmica de sua existência real efetiva, independente das representações do pesquisador, revelando assim a sua essência.

pode ser amplamente trabalhada como uma ferramenta de exercício interdisciplinar e, com a devida contextualização, nas diferentes faixas etárias que compreendem o processo educacional na escola.

2.1. Raízes históricas no Brasil das práticas relacionadas aos Estudos do Meio.

Ao longo do curso de pedagogia e da nossa própria experiência escolar, temos contato com diversas práticas que remetem às saídas de estudos. Essas memórias sobre os passeios escolares e dos educadores e educadoras que se puseram a contestar as práticas da escola tradicional, são parte daquilo que constituem, em maior ou menor grau, o desenho do método de Estudos do Meio.

Lopes e Pontuschka (2009, p, 250) afirmam que parte dessa experiência começou a ser melhor sistematizada a partir dos anarquistas e da fundação da Escola Moderna (fundada em 1901). Tal movimento tinha seus espaços de formação estruturados a partir da Pedagogia de Ferrer (Fundador da Escola Moderna de Barcelona-Espanha). A gênese dessas experiências está ligada à contestação de uma sociedade que se industrializava e aprofundava cada vez mais as diferenças entre os trabalhadores europeus com as dos donos de fábrica.

Essa desigualdade entre as classes era contestada a partir da auto-organização dos(as) trabalhadores(as) dos movimentos anarquistas, que contrapunham a monarquia espanhola. Esses movimentos tinham como síntese um projeto de nação diametralmente oposta à que vigorava. Portanto, o projeto de escola criado por esse movimento estava intrinsecamente ligado a um outro projeto de nação:

“[...] antes de tudo, um povo que fala a mesma língua, um povo vale pela sua grande instrução, pela cultura que possui e pelo nível de vida que proporciona a todos os membros de sua sociedade, indistintamente. Todos nascem iguais, do mesmo modo, crescem alimentados pelos meios naturais comuns, tendo necessidades físicas e psíquicas semelhantes e devem morrer, de modo geral, dentro das mesmas idades-limites. Ninguém nasce escravo, pobre, rico, trabalhador, doutor, político, ou presidente. As diferenciações existentes foram criadas por uns poucos, por uma minoria, deveres sem direitos, obrigações sem possibilidades iguais, situação que o todo consolidou, tornou costume, convertendo em leis, e normas da vida.

Depois disso, gerações e gerações nascem e morrem sem perguntar, por que existem tais desigualdades?” (Rodrigues, 1984 apud PONTUSCHKA, 2009, p. 251)

Nesse sentido, o papel das escolas anarquistas cumpria uma função primordial na estratégia das organizações e também para sua divulgação de ideias. As escolas eram fundadas independentes do Estado e em um movimento de contestação ao analfabetismo de adultos e crianças que estavam fora da escola.

No Brasil, essa experiência teve como fio condutor os imigrantes italianos, portugueses, espanhóis e, também, brasileiros. As escolas fundadas pelo movimento anarquista tinham como base a Escola Moderna, fundada por Francisco Ferrer. Como aponta (LOPES, Claudivan S.PONTUSCHKA, Nídia N, 2009 p, 251), essas escolas tinham como objetivo “oferecer um ensino racional, atraente, fundamentado na observação e formação do espírito crítico”.

Parte do currículo dessas escolas incluía observações fora do ambiente escolar para que se descrevessem o meio natural e social, do qual eram instigados a refletir sobre as desigualdades com a finalidade de saná-las através da transformação da sociedade.

Como ilustra Silvio Gallo, essas escolas contavam materiais auxiliares como lupa, microscópio, aparelhos de medida e laboratórios que colocava os alunos em contato com a experimentação e as várias fases do método científico, podendo desvendar os mistérios do mundo partindo da prática, para depois chegar à teoria. O método dedutivo, comum no ensino tradicional, daria lugar ao método indutivo (GALLO, 1990, p. 200; 203)

No final da década de 1920 (poucos anos após a execução de Ferrer na Espanha) esse movimento de disputa de poder foi brutalmente reprimido pelo governo brasileiro com apoio dos patrões, fechando grande parte das escolas. Entretanto, parte do método de Estudo do Meio é assimilada pelo movimento escolanovista, porém, desta vez ganhando novos contornos.

Na década de 1960, o Estudo do Meio retorna com força nas práticas escolares impulsionados pelo movimento Escola Nova. Inspirados pelo princípio de que escola é uma parte indissociável da vida (LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009. p. 177), esse novo cenário de disputa da educação traz um novo contorno para este método. Agora, não mais atrelada a um projeto de

revolução social, mas sim de disputa da institucionalidade e do que deveria ser a educação dentro dos limites do sistema econômico e social capitalista.

Mesmo essa disputa ocorrendo nos marcos da institucionalidade, com a mudança de regime promovida pela ditadura militar, agudiza-se a perseguição às forças progressistas no Brasil. Em 1968 é decretado o Ato Institucional n. 5 durante o governo do general Costa e Silva e os Estudos do Meio ficaram proibidos, jogando a experiência dessas escolas de vanguarda para a clandestinidade ou encerrando-as. Com o fim do governo militar e o início da redemocratização na década de 1970, os Estudos do Meio voltaram à agenda educacional. Paulo Freire, durante seu período como secretário municipal de educação em São Paulo, destacou os Estudos do Meio como um meio de integração interdisciplinar na escola básica (LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N, 2009. p. 178)

Em seu livro *"Educação como Prática da Liberdade"* (1999), Paulo Freire busca embasar sua proposta educativa por meio de uma reflexão pedagógica que se concentra nos desafios culturais colocados à sua época. Ele destaca os desafios que enfrentou no contexto histórico e social em que essas experiências foram desenvolvidas. E apresenta, de forma mais sistematizada, o seu método inovador para a alfabetização de jovens e adultos.

Os princípios e práticas desse método são amplamente debatidos no meio educacional e, como salienta o próprio autor em sua reflexão sobre sua prática:

“Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação”. (FREIRE, P, 1999. p. 104)

Nessa perspectiva, fica evidente que se trata muito mais de uma teoria acerca da construção de conhecimento do que de apenas um método, ou seja, muito mais um método de aprender do que um método de ensinar. Em resumo, podemos sintetizar sua prática alfabetizadora em cinco fases.

A primeira compreendida como levantamento do universo vocabular, pela qual o(a) educador(a) pesquisa e se familiariza com o vocabulário do grupo com o qual trabalhará, estabelece uma relação próxima com os(as) educandos(as) e compreende sua linguagem e expressões típicas.

A segunda, caracterizada por escolha de palavras-chave, a qual palavras são selecionadas do vocabulário pesquisado com base em critérios como: riqueza fonética, dificuldades fonéticas e relevância contextual na realidade social, cultural e política do grupo.

A criação de situações desafiadoras entra em uma terceira fase e, por meio dela, são criadas situações que refletem os desafios enfrentados pelo grupo. Essas situações são discutidas e analisadas com a orientação do(a) educador(a) e não apenas abordam questões locais, mas também fornecem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

A elaboração de fichas-roteiro é uma etapa na qual o(a) educador(a) desenvolve fichas que servem como guias para os coordenadores de discussão, fornecendo orientações, mas não prescrições rígidas, para conduzir as conversas.

A quinta caracterização está na elaboração de fichas com famílias fonéticas. Nessa fase são criadas fichas que descrevem as famílias fonéticas relacionadas aos vocábulos geradores. Esses materiais podem ser apresentados de várias maneiras, como slides, stripp-filmes ou cartazes.

A abordagem de Freire (1999) se defronta com a concepção utilitária e tradicional de educação, propondo uma forma mais abrangente e humanística de alfabetização que capacita as pessoas a se tornarem participantes críticos da sociedade.

Ao compararmos ambas as metodologias (Estudo do Meio e a de Freire) é perceptível como a influência dos pioneiros anarquistas se encontram na perspectiva do brasileiro. A imersão no universo do grupo que se pretende alfabetizar é ponto de partida para efetivação desta prática e, sobretudo, é nessa

primeira aproximação que reside a possibilidade de se criar uma crítica a uma primeira realidade “mais simples” ou “inocente”.

Freire também não descarta o caráter político e transformador dos sujeitos que ocupam as cadeiras escolares e, sobretudo, coloca-os como protagonistas de transformações sociais. Ressaltando que:

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da “hominização” e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a “práxis”, se humana e humanizadora, é a “prática da liberdade” (FREIRE, P. 1987. p 9).

Olhar para esse movimento histórico não nos traz apenas um conjunto de fatos ou anedotas dele. Refletir sobre as práticas que partiram do meio social e para um estudo sistematizado desenvolve uma perspectiva histórica da escola bem como das práticas escolares. Se em período histórico a escola foi um privilégio dos donos de fábrica e das castas monárquicas, e o Estudo do Meio estava a serviço de uma transformação anticapitalista; em outro momento, onde a massificação da escola para a classe trabalhadora estava pautada em uma perspectiva utilitária de formação de mão de obra, novos sentidos da educação popular eram construídos a partir da realidade dos educandos. O Estudo do Meio como prática de diversos movimentos contra-hegemônicos trouxe para o centro desse método a construção de sujeitos críticos e atuantes sobre a realidade que os cercam, criando-se terreno para a construção de conhecimentos científicos.

2.2 O meio do Estudo do Meio e suas influências no desenvolvimento humano.

Para além da estrutura desta metodologia e sua história, faz-se também necessário uma discussão de conteúdo acerca das possibilidades de significado (epistemológico) do meio do Estudo do Meio e como o contato com essa realidade

pode contribuir para a construção de conhecimentos mais elaborados ou científicos pelos sujeitos que se inserem nesse contexto. Essa prática escolar surge a partir de práticas de estudos geográficos e para compreendê-la é necessário entender qual campo específico da geografia ela está localizada.

Para o geógrafo Geraldino (2017) o conceito de "meio" em seus diferentes contextos se capilariza nas diferenças entre a palavra "meio" em seu sentido comum, que pode ter várias definições (meio ambiente, meio de transporte, etc), e o "meio" como um conceito teórico específico. O autor argumenta que o uso da palavra "meio" é polissêmico, ou seja, pode ter múltiplos significados, o que pode levar a confusões no discurso acadêmico. Geraldino salienta que :

“Este caminho, por sua vez, diz respeito ao contextualizar conceitual do meio no ambiente da Geografia que vem sendo produzida no Brasil. Esta, formada por professores e alunos, eventos, livros, aulas etc; contém uma plêiade de temas e enfoques, sendo o conceito de meio aplicado e utilizado em alguns deles [...]”. (GERALDINO, Carlos, 2017. p. 10)

Nesse cenário, o autor identifica quatro principais matrizes teóricas em que o conceito de "meio" é aplicado na geografia brasileira: o debate ambiental, o meio técnico, o meio geográfico e o meio da prática pedagógica denominada "Estudo do Meio" (GERALDINO, Carlos, 2017. p. 11). Essas quatro esferas representam diferentes abordagens do conceito e contribuem para a sua polissemia na geografia.

Como interesse deste trabalho exploraremos apenas o meio da prática pedagógica que se materializa no método de ensino e aprendizagem Estudo do Meio. Para entendermos de fundo como se caracteriza o meio no Estudo do Meio, o resgate histórico do seu caráter contestatório é vital para uma maior compreensão sobre o que se trata essa prática escolar.

Ao olharmos para esses diferentes retratos da história que essa prática esteve inserida, percebe-se que o meio, bem como seu entendimento, muda conforme a realidade social, política, econômica e cultural.

Como referenciado na seção anterior, para os anarquistas europeus e brasileiros, o Estudo do Meio estava imbricado nas relações desiguais entre os homens e suas consequências para a sociedade. Nesse sentido, o estudo do meio

estava ligado à possibilidade de construir sujeitos para a transformação radical desta sociedade.

Para os escolanovistas, residia nesse método a possibilidade de se encontrar um denominador comum entre escola e vida na busca de novas práticas que contestaram a escola tradicional, e um sentido de transformá-la e democratizá-la, e como se criar conhecimento para adequar estes novos sujeitos a esta realidade emergente da época. Já para Paulo Freire, a busca pela construção do conhecimento deveria partir da realidade que permeia o grupo para a construção de conhecimentos mais sistematizados e menos “inocentes” levando-se em conta que estes sujeitos também são ativos na luta pela transformação da realidade.

Percebe-se ao longo dessas transformações e novas apropriações que o meio do Estudo do Meio não está dissociado da compreensão que temos enquanto professores(a) sobre a sociedade bem como a de ser humano social. Essas variáveis devem ser levadas em conta no presente para se pensar o planejamento dessa prática e são parte constitutivas para se atingir o objetivo dela - que é a construção de conhecimento científico sobre uma realidade.

Portanto, ao analisar o que é esse método e suas práticas no passado, assumimos a perspectiva de Geraldi que nos aponta que o meio do Estudo do Meio é “tanto aquilo que está ali materializado e envolvendo a criança, quanto aquilo que a criança apreende dele, interpretando-o em sua consciência” (GERALDINO, Carlos, 2017. p. 15).

Não menos importante do que o meio a ser estudado, nota-se a necessidade de entendermos as relações que a criança possui sobre uma determinada realidade e como ela constrói novos sentidos a partir da intervenção pedagógica do professor. É a partir da elaboração que a criança faz do meio que acontece sua constituição. Diante disso se torna necessário estabelecer pontes a partir dos estudos de Vigotski, sobre como o ser humano constrói conhecimento.

Em suas 7 aulas sobre a Pedologia (2018) podemos tensionar esses dois conceitos de meio (o meio do Estudo do Meio que se quer investigar e o meio ao qual a criança se desenvolve). Para Vigotski ao se estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da criança e o papel do meio considera-se que :

Antes de tudo, o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário. Alguns autores dizem que o

desenvolvimento da criança consiste na ampliação gradativa do seu meio. O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém nascido. Para essa criança, existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, o que se articula em torno de um espaço estreito, formado por fenômenos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-se também de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra. (VIGOTSKI, 2018. p.75)

Nesse sentido, é importante pontuar que, para o autor, esse desenvolvimento da criança não é marcado por uma ordem cronológica de tempo, onde amadurece e consegue realizar novas habilidades. Vigotski (2018) ressalta que, mesmo se pensássemos hipoteticamente em um meio pouco modificável, a criança estabelece com o seu entorno a possibilidade de construir novas e complexas formas de se relacionar com o ele.

Tendo isso como base, a simples pretensão de conteúdos e disciplinas depositadas nas crianças, mesmo tendo como premissa uma prática de Estudo do Meio, é um caminho a ser criticado.

Muito se está em jogo no processo de aprendizagem das crianças. Diferentes funções em movimento que se formam e se complexificam à medida que se têm acesso ao viver a escola e seus pormenores de modo. Por exemplo e, nas palavras de Vigotski:

“O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. A experiência prática

mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero.”
(VIGOTSKI, 1993, p. 72).

É, a partir do sistema de múltiplas funções organizadas (memória, atenção, entre outras), que a criança identifica, interpreta e elabora os movimentos da realidade que vive. Mas, para isso, é preciso criar as condições de aprendizagem proficuas para seu desenvolvimento.

Com os estudos do autor soviético, podemos afirmar que partes dessas condições são possibilitadas nos métodos de ensino dos(as) professores(as). Ou seja, ao pensar nessa relação do método de ensino e as aprendizagem e o desenvolvimento superior das funções⁵ das crianças, a escola e a ação docente ganham contornos e papel de destaque. Essa relação é decisiva na formação de novos conceitos pelas crianças. Como afirma Vigotski, são:

“[...] importantes implicações para a educação e a instrução.
⁶Embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática.”
(VIGOTSKI, 1993, p. 75)

Portanto, dar uma atenção privilegiada para as metodologias que favorecem a construção de conhecimento científico é de extrema importância para não cairmos em um esvaziamento de nossas práticas pedagógicas.

É fundamental para o desenvolvimento do presente trabalho também pensar a unidade de percepção existente entre a fala e a atividade prática . Vigotski salienta que a atividade simbólica permite uma reorganização das funções psicológicas e

⁵ Como Vygotski (1998) se inspira no materialismo dialético de origem marxista para postular os fundamentos da evolução do psiquismo, ele aborda o desenvolvimento humano a partir da fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, da ordem do biológico. Quando em contato com os elementos da cultura, essas estruturas psíquicas primitivas evoluem mediadas pela atividade prática do homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a própria necessidade de interação social. As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si

⁶ Consideramos que a instrução foi utilizada de modo muito mais abrangente do que o senso comum da palavra no português. Vigotski, em toda a sua obra, considera o papel do adulto como mediador dos processos de aprendizagem. Mais do que em um sentido direto de instruir, mas de mediar, conduzir, elaborar concomitantemente. Não podemos esquecer que sua perspectiva era uma psicologia histórica e cultural.

transforma a forma que utilizamos os instrumentos para transformação da realidade (VIGOTSKI, 1998, p. 11). O que enfatiza a importância da atividade prática para a criança no seu desenvolvimento.

É na relação entre fala e atividade prática da criança que reside a possibilidade de internalização do campo visual da criança, apreendendo novos significados sobre a realidade e permitindo o seu desenvolvimento enquanto ser social. A oportunidade de, inclusive, viver os desafios, de conviver e buscar soluções para os dilemas de diferentes contextos..

Nesse sentido, exploramos a ideia de atividade prática de Vigotski retomando Freinet, citado por Pontuschka (2009) como um dos precursores do Estudo do Meio. Para Freinet (1974), o aprendizado deve passar pela vida, pelas experiências dela e nela. O que refuta um ensino maculado por metodologias excessivamente conteudistas, expositivas, engessadas e tradicionais.

A educação é mais do que a sala de aula que é, conseqüentemente, maior que os conteúdos de um ensino formalizado. Ela se dá, principalmente, por meio da ação, chamada por Freinet (1974) de trabalho. Em sua concepção de ação, Freinet defende que:

“O trabalho é a prova pela qual se torna mel o néctar ainda impuro do conhecimento; é o esforço de assimilação da experiência ao processo vital em toda a sua complexidade, e não apenas material, moral, social, mas também intelectual.” (FREINET, 1974, p. 108).

Tanto para o Estudo do Meio quanto para o autor, é por meio do trabalho, da ação intencional sobre a realidade que se cria condições para a construção de conhecimentos sistematizados. É, a partir dessas práticas, que têm o princípio da ação, da vivência⁷, que o Estudo do Meio se enriquece e traz para o “chão da sala de aula” a possibilidade de se criar novas relações e entendimentos sobre a realidade que nos cerca.

São as reflexões trazidas até aqui que balizarão as próximas análises deste trabalho de conclusão de curso.

⁷ Vivência é entendida neste TCC a partir do trabalho empreendido por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, como Toassa (2009), para a tradução do termo russo perejivanie (переживание). Aqui o utilizamos como modo de marcar de que vivência é a relação de uma pessoa com o meio, na compreensão de que, entre ambos, e a refratação do que o indivíduo pensa, sente e preserva com o seu meio. (TOASSA, 2009)

3. CONTEXTO ESCOLAR E DAS PRÁTICAS REALIZADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Realizado o diálogo e reflexão com diversos autores que circunscrevem o Estudo do Meio, cabe agora retomar as práticas estabelecidas no estágio, a fim de tecer aproximações. Mas antes de chegar ao que será uma análise, é importante retornar aos registros das observações sobre a escola, o grupo e o que nos levou a elaborar o nosso material pedagógico para a intervenção com o grupo de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A EBM Profª Herondina Medeiros Zeferino é uma instituição escolar que se encontra no bairro dos Ingleses, e tem como proposta mobilizadora, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o entendimento de que a criança e o adolescente tenham acesso, de modo participativo e ativo, aos conhecimentos científicos que a humanidade produziu ao longo da história. Certamente, existem outros objetivos traçados dentro da unidade escolar como: a sociabilidade, o convívio em sociedade, o respeito às diferenças, a alfabetização, a preparação para a vida e para o trabalho (PPP, 2020). Mas todos eles precisam respeitar e estar em consonância com a proposta principal curricular.

Os conteúdos curriculares das escolas, se constituem a partir da discussão entre os professores e professoras e têm como base o documento “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (ZANELLA, Cristina. C; BARCELLOS, Ana R. F. Machado, R(org). 2016.).

Em seu PPP (2020), a equipe da EBM Profª Herondina Medeiros Zeferino, define que a organização e acesso aos conteúdos acontece por via “dos conteúdos mínimos obrigatórios por disciplina/ano.” (PPP. 2020). O qual, a partir dos(as) profissionais da unidade e do currículo do município, se estabelece quais conteúdos das áreas de conhecimento devem aparecer nos planejamentos coletivos dos(as) professores(as), integrando projetos, visitas de campo, temas transversais entre outras iniciativas que possam ser trabalhadas na unidade escolar.

É importante salientar esse aspecto do trabalho docente da instituição, pois os conteúdos não aparecem como conhecimentos neutros e desvinculados da vida

cotidiana. Em seus objetivos, a escola, em entendimento sobre a sociedade, ressalta que:

“[...]defendemos que a escola deve oportunizar ao estudante a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, patrimônio produzido pela humanidade, pois o acesso ao conhecimento é condição necessária para a superação das relações de dominação.” (PPP, 2022)

Afirmam ainda que:

“Vivemos numa sociedade produzida pelo Sistema Capitalista, definida pelas relações de poder entre as diferentes classes sociais e caracterizada por relações sociais e econômicas bastante precarizadas. São reflexos dessa conjuntura a pobreza, desigualdade, consumismo desenfreado, imediatismo, racismo, violência, preconceitos, globalização, destruição da natureza e dos recursos naturais, entre outros. Nós da Escola Herondina somos críticos a esse modo de vida e consideramos que tais características precisam ser transformadas.”(PPP, 2022)

Nessa ideia, os campos de conhecimento são basilares para oportunizar a formação de sujeitos críticos de seu tempo a fim de uma vida atuante na sociedade. Ao analisar esse documento coletivo, percebe-se que há muitos interesses sobre a escola pública, sobre como deve ser conduzido o trabalho docente e os objetivos a serem atingidos com o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Nesse sentido, existe uma clara defesa de que a escola deve ser um espaço para se resistir à opressão da sociedade e às tentativas de tornar a escola um espaço que meramente reproduz as relações de desigualdade existentes no contexto social.

Portanto, a defesa do acesso aos conteúdos historicamente produzidos deve oportunizar ao(a) estudante a reflexão e elaboração desses conhecimentos. Esse processo, tanto para escola quanto para o nosso grupo de estágio, é condição necessária para a superação das relações de dominação de nosso tempo. Por isso, é tão importante a reflexão sobre a dinâmica social numa perspectiva que permita aos(as) nossos(as) educandos(as) compreenderem a sua realidade.

Um outro aspecto importante é que a nossa escolha de trabalho se deu a partir de um grupo de primeiro ano do ensino fundamental. Então, pensar uma prática que estivesse em consonância com o entendimento de alfabetização da unidade era importante para pensarmos as práticas com o grupo de crianças.

É importante ressaltar que a existência de diferentes níveis de aprendizagem entre os(as) estudantes de uma turma é uma característica comum nas escolas. Em grande medida, quando a pessoa não se alfabetiza, têm-se que o processo de ensino-aprendizagem fica prejudicado. E muitos problemas existentes na escola surgem a partir dessa prerrogativa.

Em diálogo com a equipe gestora e professora da turma em que o estágio ocorreu, antes da pandemia da COVID-19 a Escola Herondina já enfrentava tais desafios. Mas a pandemia aprofundou as desigualdades.

Em 2021, com o retorno das atividades presenciais, a equipe docente pôde constatar uma parcela significativa de estudantes não alfabetizados nas turmas de 3º ao 9º ano. Tal problemática despertou muitas reflexões entre os(as) profissionais da escola. Questões foram pensadas e levadas a diferentes instâncias da instituição. Então, foi vital para uma inserção participativa efetiva no grupo que dedicássemos em nossas observações as hipóteses escritas que as crianças estavam criando.

É importante destacar, antes de continuarmos nossa escrita, que tivemos a oportunidade de participar de reuniões com a supervisora dos primeiros anos do ensino fundamental e nossa professora responsável pela coordenação do estágio. Essas reuniões foram fundamentais para conhecermos as formas de organização da escola e definirmos nossos trabalhos.

A EBM Professora Herondina Medeiros Zeferino realiza desde 2017 ações voltadas a ampliar e acelerar o processo de alfabetização dos estudantes do 1º ano (PPP. 2020). Desde então, foram realizadas diversas formações na própria escola tendo como objetivo a reflexão teórica e de metodologias que a equipe de profissionais da Herondina considerasse mais adequada para atender nossas necessidades de aprendizagem dos anos iniciais.

Em relação ao trabalho da alfabetização, a escola utiliza ações chamadas de fonoarticulatórias, de forma a promover a consciência fonológica e, a partir disso, a relação fonema-grafema. O planejamento pedagógico organiza atividades que partem das estruturas gramaticais da língua mais simples para progressivamente chegar nas mais complexas. E todo o percurso até atingir a alfabetização do(a) estudante deve manter práticas de letramento que mantenham o processo de

ensino-aprendizagem inserido dentro do contexto social (alfabetização na perspectiva do letramento)⁸.

Além dessas definições teórico-metodológicas, a escola possui também as seguintes ações voltadas para a alfabetização no 1º ano:

(I) planejamento coletivo: todos os(as) profissionais que atendem o 1º ano da escola devem discutir e construir coletivamente o planejamento e as sequências didáticas⁹;

(II) Todos(as) devem conduzir seus trabalhos em sala de aula de acordo com o definido nesses documentos;

(III) A escola organiza um cronograma de dias em que um(a) professor(a) auxiliar de ensino fundamental atua como segundo docente na turma. A prioridade desse atendimento é o agrupamento/divisão da turma conforme as necessidades identificadas. A finalidade é atender individualmente ou em pequenos grupos os(as) estudantes que estão apresentando desafios de aprendizagem. Esse(a) segundo(a) professor(a) deve participar da construção do planejamento e sequências didáticas coletivas, de forma que seu trabalho e a preparação de suas atividades estejam articuladas ao planejamento das professoras regentes. Nas sequências didáticas semanais devem constar as atividades e conteúdos que serão trabalhados pelo segundo professor;

(IV) Ambiente alfabetizador: as salas de aula das turmas de 1º ano devem ser organizadas com imagens e recursos que tornem esses espaços ambientes estimulantes e que colaborem com o processo de alfabetização;

(V) Formações descentralizadas: anualmente a escola deve organizar formações na escola voltadas ao grupo que atua nas turmas de 1º ano com enfoque

⁸ É importante ter presente que alfabetização é parte do letramento e, no interior dele, se anuncia com uma especificidade muito bem marcada: alfabetizar exige criar condições para que os sujeitos se apropriem do sistema de escrita alfabética, fazendo-o no âmbito dos usos sociais dessa modalidade da língua, o que significa compreender que o processo de alfabetização precisa se dar no âmbito dos gêneros do discurso. Assim, expressões como 'alfabetizar letrando' ou 'alfabetização para o letramento' perdem sentido, porque não se coloca a possibilidade de dicotomizar ambos os conceitos: eles estão em estreitas relações um com o outro, já que a apropriação do sistema de escrita alfabética não pode se dar fora dos usos sociais da escrita. (ZANELLA, Cristina. C; BARCELLOS, Ana R. F. Machado, R(org). 2016. p. 80)

⁹ No campo da educação, compreende-se sequência didática, como uma série ordenada e articulada de atividades que compõem cada unidade temática (ZABALA, 1998). Em outras palavras, é a especificação de cada ação que ocorrerá nas aulas, com estimativa de tempo de realização, incluindo a avaliação da aprendizagem. As ações escolhidas precisam dialogar entre si, para se constituir numa totalidade coerente e significativa, com sentido, para o estudante

na reflexão teórico-metodológica sobre a alfabetização. Buscando a reflexão sobre as práticas realizadas na escola. (PPP, 2020).

Traçado esse panorama sobre a unidade escolar, agora cabe resgatar a minha atuação enquanto estagiário. Essa trajetória foi marcada por um encontro prévio para conhecer a unidade escolar e sua direção. Posteriormente, doze encontros diretos com a turma 11, no qual observamos e atuamos a partir das necessidades que surgiam no cotidiano da sala de aula. E, como atividade final, realizamos uma sequência didática por 4 dias. Todos esses encontros foram registrados por mim e pela minha colega de estágio Gabriela Agapito e estarão aqui expostos para tecer algumas aproximações com o Estudo do Meio.

Parte importante da existência desse trabalho ocorreu a partir de uma visita de estudos realizada na Companhia Melhoramentos da Capital (COMCAP), no dia 17/10/2022 com a turma 11, composta por 26 crianças. A organização para a saída de estudos começou pela checagem das autorizações previamente coladas nos cadernos de bilhetes. E, após a conferência dessas autorizações e das crianças presentes, seguimos para o destino no bairro Itacorubi, de Florianópolis, para conhecermos a COMCAP.

Figura 1 – Autorização do passeio

SAÍDA DE ESTUDOS

Conforme previsto no nosso calendário escolar, faremos uma saída de estudos para o Museu do lixo, no Bairro Itacorubi. O objetivo desta saída é identificar do que são feitos os objetos e compreender a importância de evitar o desperdício. Para a realização da saída de estudos os estudantes precisam pagar o transporte. O valor total por estudante é de R\$ 16,00 (dezesseis reais). Os pais que tiverem interesse solicitamos que assinem este bilhete.

Obs: O estudante deve trazer apenas um lanche saudável, garrafa de água e não precisa trazer material.

Turma: 11 Data da saída de estudos: 17/10 Horário 8h às 12h

Atenciosamente, Profª Neusa Hhillesheim

Estudante: _____ Nome Legível do Responsável: _____

Assinatura do responsável _____

Acervo Pessoal, 2022.

O funcionário da autarquia que nos recepcionou foi bastante receptivo Nesta casinha de madeira (Figura 2) foi proposto ao grupo de crianças que fizessem o lanche e que deixassem o lixo ao centro da mesa para o guia orientar como era feita a seleção desse descarte.

Figura 2 — Local de recepção na COMCAP



Acervo Pessoal, 2022.

Ainda na casinha de madeira surgiram alguns diálogos bem interessantes. Um grupo de meninos observando umas esculturas em uma das prateleiras na casinha de madeira perguntou para os seus colegas se aquilo era lixo ou uma escultura de arte. O J¹⁰. apontou que deveria ser “- Uma arte de alguém”, pois continha argila e algumas tampinhas que foram colocadas. Então, segundo ele, era “- melhor não mexer”.

¹⁰Neste TCC, opta-se por usar consoantes para o nome das crianças, de modo a se preservar a identidade das mesmas

Figura 3 – É lixo ou escultura?



Acervo Pessoal, 2022.

Após o tempo de refeição, o guia voltou-se para as crianças, a fim de conversar com elas a respeito da separação, apontando que a coleta é realizada em 3 grupos: orgânico, recicláveis e rejeitos. Nosso acompanhante salientou que o orgânico iria para composteira e, depois, para adubagem de hortas, apontando que esse descarte possui uma função social muito importante para a nossa alimentação saudável. Algumas crianças relacionam esse conhecimento com o que já sabiam sobre o tema.

Quando foi orientar o grupo sobre os recicláveis, o guia mostrou que não era apenas jogar no lixo correto, como poderíamos pensar, mas que antes a higienização das embalagens precisa ocorrer. Isso porque não devem ser colocadas no mesmo descarte que os rejeitos. Esses, segundo nosso orientador daquele momento, eram um grande problema para a sociedade, pois além de gerarem gastos públicos altíssimos, geram um líquido preto (chorume), que exige um tratamento para que não polua o solo e contamine os animais. O instrutor também apontou que algumas embalagens, mesmo sendo recicláveis, não possuem local

adequado para esse processo no estado de Santa Catarina. O que é realizado é o mesmo que com os rejeitos.

Após essa primeira aproximação, seguimos para a horta da empresa. Foi nos apresentado como a composteira era importante para manter a terra rica em nutrientes para o crescimento dos legumes, verduras e hortaliças que fornecem nutrientes importantes para o nosso desenvolvimento.

Passando a horta havia um grande casarão onde os trabalhadores da coleta seletiva separavam os descartes em recicláveis e rejeitos. As crianças se chocaram com a quantidade de lixo gerado pela cidade e se encantaram com todo o trabalho realizado na coleta. Da vista de cima do casarão gritavam aos trabalhadores “-Bom dia!”, estes, por sua vez, retribuem com acenos e sorrisos. Mesmo com o cheiro forte e com a cena de um trabalho braçal, era visível a apreciação. O L. ficou tão alvoroçado com o casarão e falou aos sorrisos “- Quando crescer, eu quero trabalhar aqui”.

Figura 4 – Casarão da coleta seletiva



Acervo Pessoal, 2022.

Ao fim, conhecemos o Museu do Lixo, que o instrutor chamava carinhosamente de casa mágica. Nesse espaço, o encantamento das crianças foi ainda maior, pois a interação foi possibilitada. No museu, as crianças manusearam

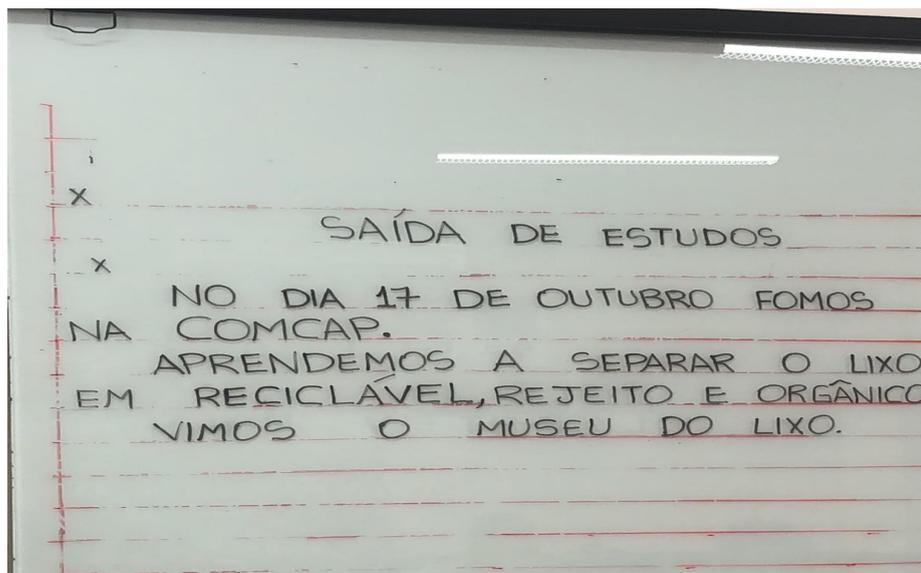
as peças antigas (brinquedos, eletrônicos, discos de vinis, malas,, enfim, uma infinidade de objetos de décadas anteriores) e tentavam relacionar com coisas atuais.

Muitas perguntavam aos adultos se eles conheciam ou usavam aquelas peças antigas. Houve também interação muito rica com as esculturas feitas de sucata. A.V, ao encontrar um robô de sucata no meio das peças, disse a um grupo de meninas próximo que aquele era o guardião do museu e ele estava ali para guardar as coisas”.

Foi então que nosso guia se retirou por um instante e retornou caracterizado de um personagem chamado “Rei da Sucata”. As crianças ficaram alvoroçadas com o momento de provocação de imaginação. O Rei da Sucata, além de explicar sobre aquele espaço e abordar sobre a importância do meio ambiente e cuidado com nossos descartes, propôs que as crianças repetissem suas palavras. Estava, ele, jogando dramaticamente com as crianças. Em seguida, nomeou a professora regente da turma como a “Rainha da Sucata”, o que gerou um momento de afeto muito emocionante entre a turma e a professora.

No dia 18/10/2022, após a visita, foi realizada uma conversa sobre as impressões das crianças. Percebemos que o grupo, de um modo geral, foi muito além de algum tipo de conteúdo a ser assimilado. Relacionaram as boas práticas de descarte com a maneira que realizam em suas casas, por exemplo. Era nítido, também, que havia uma empolgação sobre as memórias do passeio. Após essa conversa, a professora regente propôs que elaborassem um texto coletivo. (Figura 5) para registro no caderno.

Figura 5 – Texto coletivo sobre a saída de estudo na COMCAP.



Acervo Pessoal, 2022.

Nas observações sobre a organização da saída para estudos e o movimento após a visita, percebemos que a relação com outras áreas de conhecimento seria interessante para trabalhar outras questões com as crianças. Junto ao tema do meio-ambiente, refletimos sobre a possibilidade de novos conhecimentos serem acessados pela turma 11.

No dia 21/10/2022 realizamos com as crianças um pequeno ditado para que vivenciássemos suas especificidades em relação ao processo de alfabetização. Nosso intuito era conhecermos como o grupo de crianças estava nesse processo. Para construir esse ditado, selecionamos as palavras: cão, chão, pá, mão, amigo, goiaba, boi, vaca, faca e bola. Como abordagem para o ditado, chamamos as crianças individualmente e orientamos que gostaríamos de conhecer melhor a letra de cada uma delas, e que, para isso, queríamos que escrevessem as palavras à sua maneira.

Alguns ficaram inseguros acerca da escrita correta e nos questionaram se estava errado ou não. Reiteramos que não importavam as palavras e sim suas letras. Notamos que se sentiam menos pressionados a acertarem e era possível traçar alguns parâmetros para pensar as necessidades individuais e coletivas a partir da perspectiva da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Na conferência “Alfabetização e Letramento: teorias e práticas” realizada em 2020 e publicada pelo canal do Youtube da Associação Brasileira de Linguística, a pesquisadora Magda Soares explica que a psicogênese da língua escrita considera o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança ao longo da aprendizagem da escrita. Trata-se de uma teoria baseada em estágios pelos quais todas as crianças passam no processo de alfabetização, são eles: icônico; garatuja; escrita com letras; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico-alfabético e ortográfico.

Na conferência, a pesquisadora explica todos esses estágios, mostrando exemplos de crianças em cada um deles. Soares (2020) aborda sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e da atenção aos traços que compõem as letras para o seu reconhecimento. Também comenta sobre a relevância de saber a ordem alfabética, considerando o contexto sociocultural no qual essa ordem é bastante utilizada. Tudo isso para chegar ao objetivo principal: relacionar letras com os fonemas que representam.

Tendo em vista a gênese da escrita, a análise do ditado e dos outros materiais que observamos como cadernos e atividades, identificamos que no grupo a maioria das crianças estava alfabetizada. E grande parte disso cabe a política de alfabetização da escola de proporcionar um apoio no contraturno para o grupo e também de trazer para o centro do trabalho da professora auxiliar o tema da alfabetização na perspectiva do letramento.

Entre as crianças que não construíram a hipótese alfabética haviam duas que escreviam silábico-alfabéticas com valor sonoro das vogais (Figura 6 e 7) e apenas uma criança que estava na hipótese pré silábica (Figura 8).

Figura 6 – Silábico-alfabético 1.

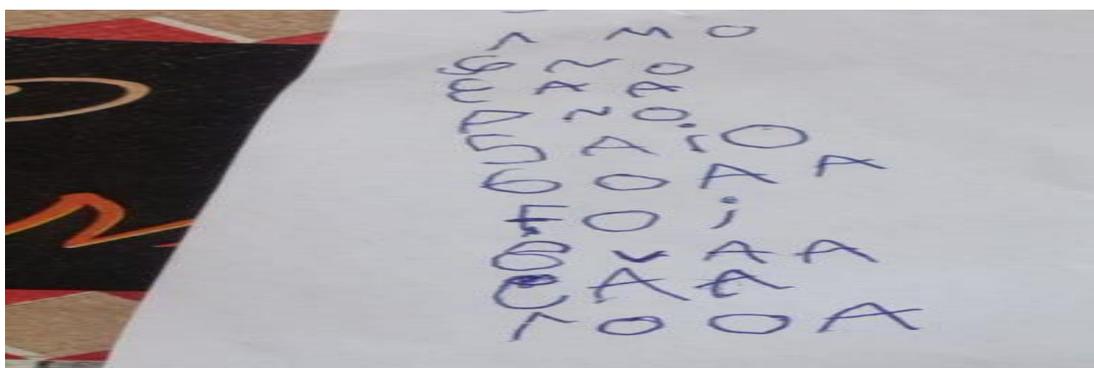
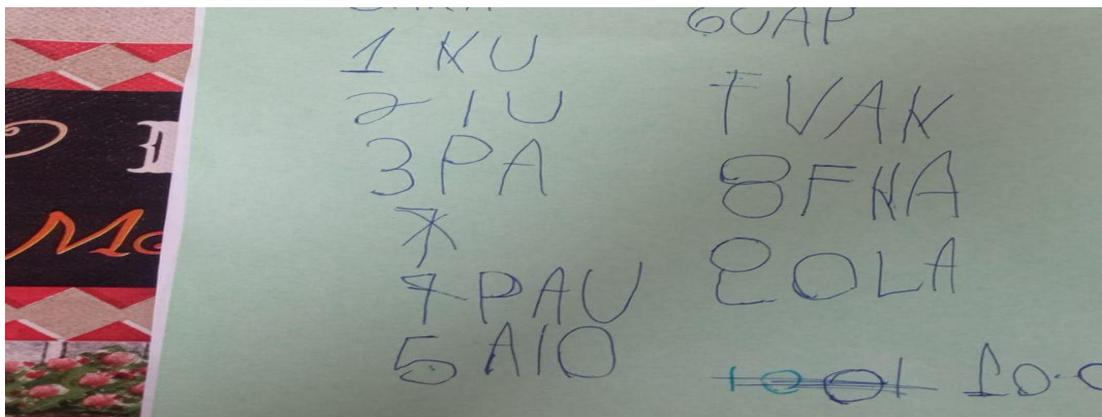
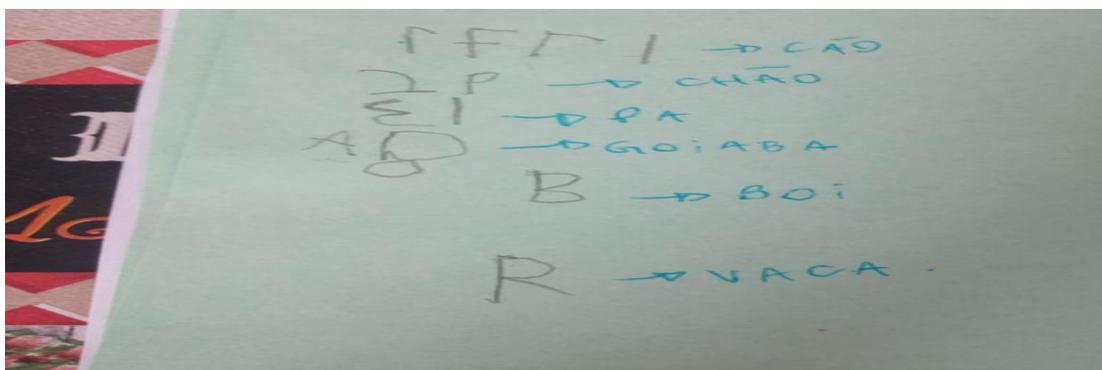


Figura 7 – Silábico-alfabético 2.



Acervo Pessoal, 2022.

Figura 8 – Pré-silábico.



Acervo Pessoal, 2022.

Como conclusão da análise dos registros, optamos por construir atividades de alfabetização com as crianças que desenvolvessem a reflexão que elas tinham sobre a escrita das palavras e a reflexão sobre pequenos textos. Levando em conta que as atividades que elaborássemos também precisavam integrar as crianças que estavam no processo de escrever alfabeticamente.

Nesse sentido, a matriz curricular do município de Florianópolis aponta que:

“Sob uma base da abordagem histórico-cultural vigotskiana que considera compreende-se que é possível alfabetizar crianças pequenas, desde que o ensino seja organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias a elas, que ler e escrever tenham sentido, sejam relevantes à vida. Assim considerando, o desenhar e o brincar, entre outras linguagens, constituem importantes precursores do processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua e precisam ser considerados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. (ZANELLA, Cristina. C; BARCELLOS, Ana R. F. Machado, R(org). 2016. p. 10)

Sob tal prerrogativa percebemos que poderíamos compor junto ao método de alfabetização proposto pela unidade, o nosso conhecimento sobre as diferentes práticas alfabetizadoras. Ou seja, que nossos conhecimentos pudessem auxiliar nas necessidades do grupo no período do estágio. Conversando, então, com a defesa da Magda Soares acerca dos métodos alfabetizadores:

“[...] uma orientação para ensinar com método, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com “evidências científicas” para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino. (SOARES, 2020, p. 112).

A partir dessa contextualização, elaboramos quatro encontros com as crianças em que propomos trabalhar diferentes temáticas relacionadas à visita na COMCAP. Apostamos no encantamento que o grupo demonstrou com a saída de estudos. Nessa travessia, as crianças ficaram deslumbradas com a forma que organizamos a coleta na cidade, bem como a ressignificação do descarte proposto pelo museu do Lixo.

Sendo a coleta seletiva o ponto de partida, caminhamos para o estudo dos materiais recicláveis e suas propriedades físicas, pensamento matemático e cálculo mental, português, ensino geográfico e a relação da cidade com os morros.

No encontro do dia 16/11/2020, trabalhamos as “puxadas de morro”. Trata-se da forma que se realiza a coleta nas regiões mais íngremes de Florianópolis. Para

aproximar essa realidade do grande grupo, realizamos alguns questionamentos sobre quem conhecia os morros da cidade, se alguém já havia morado, se tinham algum parente que morava no morro. As crianças fizeram apontamentos sobre “como era cansativo subir no morro”, “como era bonito a vista”, “que devia ser difícil descer com o lixo de todo mundo”.

Como gancho dessa primeira aproximação, realizamos um “desafio COMCAP”. Organizamos uma brincadeira em que as crianças seriam garis de coleta de “lixos de morro” e que, ao se depararem com diversos materiais recicláveis descartados de maneira incorreta, teriam que organizá-los em suas devidas cestas antes de descer com os materiais recicláveis. Como referência, diversos materiais foram disponibilizados por nós a fim de que as crianças catalogassem, quantificassem e separassem em cestos organizados por nós. O facilitador dessa atividade era a quantificação em cada cesta a partir da materialidade de cada objeto exposto à mesa, a ser registrado em folha a atividade (Apêndice A).

Um critério que escolhemos para organização da atividade foi o da quantidade de materiais para cada cesta e que não passavam de 10 unidades. Nosso intuito era privilegiar o cálculo mental. Onde, a partir dos materiais nas cestas de recicláveis, a turma tinha acesso às diferentes formas de se somar números para chegar no número 10. Como uma cesta de vidro com 3 vidros e 7 papéis, 5 metais e 5 plásticos, etc.

O segundo momento da atividade consistia em esboçar, através de bolinhas, a quantidade em unidade que representava os números de cada cesta após a devida organização a partir da materialidade. A intenção era a possibilidade de se ligar algo abstrato a um quantificável.

Para o encontro do dia 17/11/2022, selecionamos palavras que surgiram durante a saída de estudos como lixo, plástico, vidro, coleta, etc. A partir deste vocabulário, escrevemos no quadro as palavras refletindo sobre o som das letras e sílabas e a forma que escrevemos.

Após essa reflexão coletiva, pedimos para que a turma se dividisse em dois grupos e realizamos o desafio de escrever essas palavras com o corpo. Para isso, as crianças haveriam de refletir sobre a escrita das palavras, a ordem das letras bem como o formato de cada uma delas. Além dessa reflexão, as crianças teriam que se organizar entre si para decidir quais delas iriam representar as letras.

Figura 9 – Escrevendo com o corpo a palavra lixo



Acervo Pessoal, 2022.

Em seguida, realizamos a exploração das propriedades físicas dos materiais observados em cada cesta de reciclagem da primeira aula. Para registro, entregamos uma folha com a atividade (Apêndice B). A partir de perguntas mobilizadoras, refletimos se os materiais eram duros, moles, maleáveis, sempre em um sentido de chamar a atenção do grupo para a comparação dos materiais, suas semelhanças e diferenças. Depois inserimos os materiais em um balde transparente com água e brincamos de “boia ou afunda?”, questionando coletivamente (Figura 9).

Algumas crianças observaram e verbalizaram que certos materiais cheios de ar, como a garrafa de vidro, boiavam e, quando cheios de água, (ou seja, sem o ar) afundavam.

Figura 10 – Atividade “Boia ou afunda?”



Acervo Pessoal, 2022.

No dia 23/11/2022 realizamos a terceira aula do encontro. Apresentamos para a turma o trabalho realizado na Escola Estadual Aldo Camara da Silva, também conhecida como “Escola Lixo Zero.” Mostramos para a turma como a escola se articula através de um projeto que busca reduzir quase 100% de todo lixo produzido na unidade escolar.

Nosso intuito era o de aproximar outras realidades que se preocupavam com a temática. Além disso, a fim de demonstrar um pouco o que as crianças da turma de 2º ano do ensino fundamental, a qual eu lecionava, estavam realizando, apresentamos um vídeo de um jornal organizado pela turma em questão. Tal vídeo apresentava, pelas crianças, a escola e como os membros de sua equipe se organizam para reduzir a quantidade de descarte.

A partir dessa aproximação, expomos que esse grupo de 2º ano havia escrito cartas para a turma 11 sobre como era estudar na “Escola Lixo Zero”. Antes da leitura, questionamos a turma 11, se conheciam o gênero textual “carta”; se sabiam em qual momento elas são escritas e porquê. Diversas hipóteses foram levantadas como: quando gostamos de alguém, quando sentimos saudades, quando pedimos presente de natal.

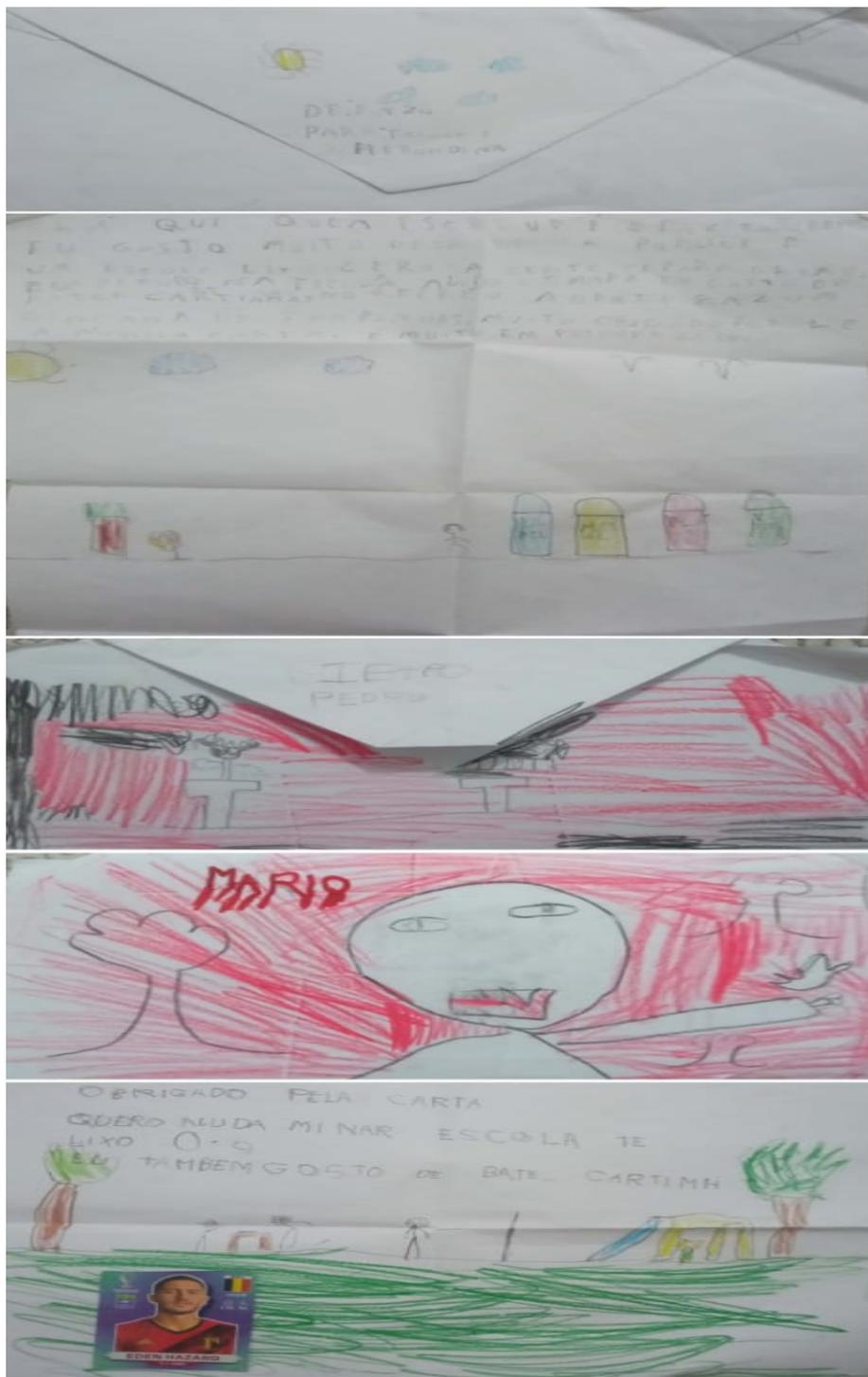
Com essa conversa, adentramos um pouco sobre as particularidades do gênero textual e, em seguida, distribuimos as cartas para serem lidas pelas

crianças. Organizamos a turma em duplas e trios e após o conhecimento do conteúdo daqueles escritos das crianças da turma do 2º ano, propusemos que contássemos também a elas sobre a nossa realidade. O grupo de crianças como um todo acolheu a proposta e iniciamos a confecção de envelopes, as identificações de remetente e destinatário e, posteriormente, a escrita de nossas cartas

A escrita ocorreu de maneira coletiva, dentro das duplas e /ou trios e, a maioria, apresentou autonomia procurando-nos para conferirem a ortografia das palavras. Entre as crianças que ainda não estavam alfabetizadas, nos propusemos como escribas. Muitas delas quiseram desenhar. Houve um grupo que, após ler que os(as) escritores(as) de sua carta também gostavam de “bater cartinhas”¹¹ (Figura 11), se engajaram muito mais na construção da carta. Junto a carta escrita enviaram uma cartinha (figurinha) de presente.

¹¹ “Bater cartinhas” é um tipo de brincadeira que as crianças realizam em ambas as escolas. As cartinhas eram colecionáveis da Copa do Mundo e do Pokémon (personagem de desenho infantil).

Figura 11 – Troca de cartas



Acervo Pessoal, 2022.

No último encontro, 25/11/2022, tivemos que dividir o nosso tempo de aula com uma programação específica da escola referente a eleição para direção. Então, aproveitamos o panfleto com as propostas do diretor (chapa única) e conversamos

com o grupo sobre a relação delas com o candidato que já era professor e diretor da escola.

Conversamos sobre a necessidade da turma convidar os seus familiares e responsáveis para participar daquele momento e tornar o processo eleitoral mais participativo. As crianças estavam eufóricas e combinamos (a partir das ideias delas) de sair durante o intervalo gritando a palavra de ordem “W. diretor! Precisamos do eleitor!”.

Havíamos reservado uma atividade de português (Apêndice C), referente ao texto coletivo criado pela professora após a saída de estudos. Explicamos a proposta para o grupo e pedimos que realizem em casa juntamente com seus familiares.

Após o recreio realizamos o bingo COMCAP. O jogo era formado por cartelas (Apêndice D) com palavras do universo vocabular da saída de estudos. Antes de iniciar o bingo, fizemos uma rodada de leitura das cartelas e pedimos para que as crianças se atentassem às letras repetidas que poderiam aparecer nas diferentes palavras. Cobrimos as cartelas com fita transparente e, à medida que sorteamos as letras, as crianças pintavam respectivamente nos quadrados das cartelas (Foto 13). Também antes de começar, realizamos uma rodada de leituras das diferentes palavras da cartela.

Figura 12 – Preenchendo o Bingo



Esse contexto escolar e da turma 11 refletem em grande parte o que foi a minha atuação enquanto estudante do estágio supervisionado na UFSC. Essas memórias são valiosas para minha formação e refletem estes anos de estudo e reflexão que a UFSC e suas valorosas professoras e professores me possibilitaram. Porém, por si só ainda não tensionam uma aproximação com o método de Estudo do Meio. Esses tensionamentos serão melhores elaborados no capítulo a seguir.

4. Reflexão sobre a teoria e prática e algumas considerações finais

Antes de mais precisamos sinalizar que a saída de estudos realizada pela turma 11 não foi intencionalmente pensada pela escola, ou mesmo pela professora, para estar em um planejamento que levasse em conta a metodologia de Estudo do Meio. Portanto, não podemos cair em um anacronismo e afirmar que a visita ao COMCAP estava ou não de acordo com a metodologia aqui discutida.

Nossa intenção, com as considerações que serão aqui tecidas e que se esboçam para além da concepção da finalização de um trabalho de conclusão de curso, é como os aportes da mesma, mesmo que não pensado teoricamente de antemão, auxiliaram na prática docente realizada no estágio supervisionado.

No capítulo 3, salientamos que a nossa intervenção do estágio tinha como ponto de partida o conhecimento do grupo e quais as necessidades de aprendizado que surgiram a partir da saída de estudos. Ao relacionarmos nossa prática de estágio com a síntese didática sobre o método Estudo do Meio a partir do trabalho de LOPES e PONTUSCHKA (2009), trazemos aqui 4 pontos de reflexões.

(I) Todo o primeiro momento do planejamento para a saída de campo, bem como o local escolhido e os objetivos para tal, foram organizados de acordo com observações anteriormente realizadas na Escola Herondina. Na época, avaliamos que esses objetivos poderiam ganhar outras explorações que se expandissem para além da roda de conversa e a construção de um texto coletivo, conduzidos pela professora regente. Além do mais, havia muito entusiasmo da turma acerca da saída de estudos e que seria interessante de ser considerado para a atuação nas 4 aulas planejadas.

Então, pensamos em trabalhar as questões relacionadas à visitação da COMCAP em um contexto de alfabetização e letramento, raciocínio matemático, pensamento geográfico e ambiental. O que se reverberou em jogos, brincadeiras, oficinas de escrita de cartas. Enfim, um planejamento que mobilizasse ainda mais as aprendizagens das crianças e aproveitasse o engajamento da turma com a saída de estudos. Podemos traçar essa comparação e afirmar que o nosso “Ponto de Partida” e “ Definição dos Objetivos” se deu a partir de nossos registros e observações sobre o grupo, o que nos conduziu para a elaboração de nossa atuação.

(II) O Estudo do Meio sinaliza a construção de um “Caderno de Campo” para o registro das saídas para estudo. É preciso fazer um apontamento que esse tipo de registro tem sido historicamente usado entre jovens, adolescentes e adultos. E quando pensamos na mediação com crianças, também, podemos pensar em outras formas de materializar as vivências. O caderno de campo pode ser realizado através de registros fotográficos pelo grupo de crianças, por registros de áudios para construção de podcasts, vídeos e desenhos, trabalhar o texto do bilhete sem autorização. Existem novas possibilidades que se abrem, desde que sejam sensíveis às especificidades das crianças.

Portanto, as possibilidades para a construção deste caderno de registro são muitas e cabe aos(as) professores(as) pensar qual a melhor forma de se fazer essa adaptação. Para além do grupo, também deve-se levar em conta a dinâmica do espaço que se vai explorar. Talvez, o desenho não seja a melhor forma para se registrar uma trilha, e sim fotografias. Cada espaço interroga diferentes formas de se pensar esse registro. É importante salientar que essa construção do caderno deve ser programada antes da visitação.

Em relação à nossa prática, tivemos apenas o registro através da memória das crianças sobre o evento a partir da oralidade e a construção de um texto coletivo. A construção de um caderno de registros não foi realizada pois quando saímos com a turma estávamos ainda no início de nossas observações. Além do mais, essa especificidade de forma de registrar um Estudo do Meio ainda não nos era conhecida. Fato que foi possível com o estudo aqui apresentado.

(III) Levando-se em conta as limitações acima, podemos apontar que nessa roda de conversa e na construção do texto coletivo para registro, existiu um certo momento para “Sistematização de Dados” e que veio a se tornar um dos textos que

trabalhamos com o grupo. Tarefa que buscava uma reflexão sobre aspectos do texto criado bem explorar o conhecimento sobre as palavras que estavam nesse universo vocabular. Outras atividades também surgiram a partir do que foi registrado e observado, como a construção dos garis, a exploração das palavras com o corpo e com o bingo a partir das palavras trabalhadas na visitação.

(IV) Por fim, não conseguimos avaliar individualmente o grupo pela própria dinâmica do tempo do estágio. Esse exercício de avaliar se deu apenas coletivamente. Onde, em nossa despedida, dividimos com a turma algumas observações sobre como se deu essa experiência de estágio e como o grupo se relacionou com as propostas de trabalhos.

Percebe-se que mesmo não estando em um contexto intencional do Estudo do Meio, a saída para estudo ao COMCAP favoreceu a participação e o engajamento das crianças para se pensar as implicações de uma realidade estudada. Bem como a necessidade de serem atuantes no processo da coleta seletiva e suas implicações para o meio ambiente. O que possibilita, portanto, uma articulação entre os conteúdos curriculares engajados com os contextos reais.

Ter conhecimento sobre as especificidades teóricas e práticas acerca do Estudo do Meio pode fornecer às professoras e professores uma forma de se pensar como trabalhar os conteúdos curriculares a partir do afeto, da participação ativa das crianças, da observação e comparação de paisagem e materiais, da problematização dos desafios reais de nosso tempo como a questão da reciclagem e coleta seletiva realizada em Florianópolis.

Ao olhar para essa experiência de estágio e para a história do Estudo do Meio percebe-se que mesmo o Brasil não ter sido palco principal esse método é uma potencialidade para se buscar a aprendizagem para além da sala de aula.

Nesse sentido, a partir desta pesquisa, é possível constatar o Estudo do Meio como um importante conhecimento metodológico para os(as) docentes interessados em compor aulas participativas e atuantes para e com as crianças. E que, a partir do conhecimento que adquirimos sobre os nossos(as) educandos(as), seus interesses, hipóteses, podemos traçar objetivos de ensino e aprendizagem que refletem, também, sobre a dinâmica de cada território estudado e seus interlocutores.

Portanto, a potencialidade do Estudo do Meio dialoga com as reflexões de Paulo Freire que nos ensinou sobre a educação na formação de sujeitos atuantes e transformadores da realidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFABETIZAÇÃO e letramento: teorias e práticas. Conferência apresentada por Magda Becker Soares [s.l., s.n.], 2020. 1 vídeo (2h 26min 15s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs> . Acesso em: 26 ago 2020.

TIRIBA, Lea. Prefácio. *In*: BARROS, Maria Isabel Amando de. DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFESSORA HERONDINA MEDEIROS ZEFERINO. Projeto Político Pedagógico. Florianópolis, 2020.

FREINET, C. A educação pelo trabalho. Tradução: Antonio Pescada. Lisboa: Presença, 1974. (Coleção Questões). Vol. 2. 232p

_____. A Pedagogia do Bom Senso. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE,P. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Pedagogia da autonomia. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 28 dez. 2006.

GALLO, Silvio. Educação anarquista: por uma pedagogia do risco. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Campinas, 1990.

GERALDINO, Carlos. O que é o meio do Estudo do Meio?. REGRASP (ISSN 2526-1045), v.3, n.3, p. 5-19, jun.2017.

GIL, A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Atlas, 4. ed. São Paulo. 2002

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas EAESP/FGV. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-25, mai./jun.1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000300004

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. Geografia (Londrina) v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016 / Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado – Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. 278 p. : il.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 2ª ed. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, _____ . Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001 .

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole et al; tradução:

José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. organização [e tradução] Zoia Prestes , Elizabeth Tunes ; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed: Rio de Janeiro : E-Papers, 2018.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. ESTÁGIO E PESQUISA. OU SOBRE COMO OLHAR A PRÁTICA E TRANSFORMÁ-LA EM MOTE DE PESQUISA. Revista Científica/FAP, [S.l.], dez. 2007. ISSN 1980-5071. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1721> Acesso em: 08 setembro de 2018.

SOARES, M. Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TOASSA, Gisele. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo

ZABALA, Antoni. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Brincando de Gari

	E. B. M. PROFESSORA HERONDINA MEDEIROS	
	PROFESSOR(A)	
	TURMA: 11	
	NOME DO ALUNO (A):	



AJUDANDO NA ORGANIZAÇÃO E LIMPEZA DA CIDADE
AJUDE OS GARIS A RESOLVEREM O PROBLEMA DA DESORGANIZAÇÃO NAS CESTAS
DE COLETA RECICLÁVEL

CESTA DO METAL:

QUANTOS ESTÃO CORRETOS?	
QUANTOS ESTÃO ERRADOS?	
QUANTOS DESCARTES NO TOTAL?	

CESTA DO VIDRO:

QUANTOS ESTÃO CORRETOS?	
QUANTOS ESTÃO ERRADOS?	
QUANTOS DESCARTES NO TOTAL?	

CESTA DO PLÁSTICO

QUANTOS ESTÃO CORRETOS?	
QUANTOS ESTÃO ERRADOS?	
QUANTOS DESCARTES NO TOTAL?	

CESTA DO PAPEL:

QUANTOS ESTÃO CORRETOS?	
QUANTOS ESTÃO ERRADOS?	
QUANTOS DESCARTES NO TOTAL?	

AGORA VAMOS ORGANIZAR CORRETAMENTE OS DESCARTES. QUANTOS MATERIAIS FICARAM EM CADA CESTA?

METAL	
PAPEL	
VIDRO	
PLÁSTICO	

DESENHE UMA BOLINHA PARA CADA ITEM PRESENTE NAS CESTAS DE RECICLÁVEIS:

METAL	PLÁSTICO	PAPEL	VIDRO

APÊNDICE B – Atividade de ciências

	E. B. M. PROFESSORA HERONDINA MEDEIROS	
	PROFESSOR(A)	
	TURMA: 11	
	NOME DO ALUNO (A):	

EXPLORANDO AS PROPRIEDADES DOS MATERIAIS

MARQUE COM UM X SE O MATERIAL BOIA OU AFUNDA:

Boia	Material	Afunda
	1-	
	2-	
	3-	
	4-	
	5-	
	6-	
	7-	
	8-	
	9-	
	10-	

AGORA ORGANIZE OS MATERIAIS NAS SUAS DEVIDAS CESTAS:

METAL	PLÁSTICO	PAPEL	VIDRO

QUAL CESTA FICOU COM MAIS MATERIAIS? _____

QUAL FICOU COM MENOS MATERIAIS? _____

SOME AS CESTAS DE METAL E PLÁSTICO _____

SOME AS CESTAS DE PAPEL E VIDRO _____

APÊNDICE C – Atividade de português

	E. B. M. PROFESSORA HERONDINA MEDEIROS	
	PROFESSOR(A)	
	TURMA: 11	
	NOME DO ALUNO (A):	

LEIA O TEXTO COM A TURMA E RESPONDA AS QUESTÕES:

SAÍDA DE ESTUDOS

NO DIA 17 DE OUTUBRO FOMOS NA COMCAP.
APRENDEMOS A SEPARAR O LIXO EM RECICLÁVEL, REJEITO E
ORGÂNICO. VIMOS O MUSEU DO LIXO.

1) QUAL O TÍTULO DO TEXTO?

2) DE ACORDO COM O TEXTO O QUE APRENDEMOS?

3) ORGANIZE AS LETRAS E DESCUBRA QUAL É O CESTO DE LIXO, DEPOIS PINTE A CESTA COM A COR REFERENTE DA RECICLAGEM:

TIPLÁSCO	TALME	PELPA	DROVI
_____	_____	_____	_____

4) COMPLETE AS PALAVRAS COM AS LETRAS QUE FALTAM

A) O-__-G-__-N-__-C__

B) R-__-C-__-C-L-__V-__-L

C) __-I-__-O

D) R-__-J-__-__T__

5) LIGUE A PALAVRA COM A CESTA DE DESCARTE CORRETA:

METAL	PLÁSTICO	PAPEL	VIDRO

GARRAFA PLÁSTICA - LATA DE REFRIGERANTE - PAPELÃO -

XÍCARA DE VIDRO - CADERNO - PAPEL ALUMÍNIO - PRATO

6) FAÇA UM DESENHO SOBRE O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NO MUSEU DO LIXO:

APÊNDICE D – BINGO COMCAP

P	L	Á	S	T	I	C	O
V	I	D	R	O			
P	A	P	E	L			

P	A	P	E	L	Ã	O	
M	E	T	A	L			
V	I	D	R	O	S		

R	E	C	I	C	L	A	R
P	A	P	E	L			
V	I	D	R	O			

R	E	C	I	C	L	A	R
L	I	X	O				
C	O	M	C	A	P		

D	E	S	C	A	R	T	E
P	A	P	E	L			
V	I	D	R	O			

R	E	C	I	C	L	A	R
P	A	P	E	L			
V	I	D	R	O			

O	R	G	Â	N	I	C	O
P	A	P	E	L			
M	E	T	A	L			

P	L	A	S	T	I	C	O
M	E	T	A	L			
V	I	D	R	O			