

LIVROS E ARTIGOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BIBLIOGRAFIA - ENSINO FUNDAMENTAL

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EDUCAÇÃO ESPECIAL

SINPEEM

CONCURSO

2014



SINPEEM

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

junho de 2014



SINPEEM

**SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP**

CONSULTE NO SITE DO SINPEEM:

legislação, manuais, informativos, Jornal do SINPEEM,
boletins de representantes sindicais,
programação do SINPEEM Park Hotel e do SINPEEM Peruíbe Hotel,
excursões, hotéis conveniados,
relação de todas as escolas, convênios e sites úteis.

APROVEITE E MANTENHA SEU CADASTRO ATUALIZADO.

Entre em contato com a Secretaria do sindicato.

3329-4516

secretarias@sinpeem.com.br

Você também pode fazer a atualização preenchendo
a ficha disponível no nosso site

www.sinpeem.com.br

TERCEIRA PARTE

LIVROS E ARTIGOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1 – A PESQUISA COM CRIANÇAS EM INFÂNCIAS E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA / SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

ABRAMOWICZ, Anete. Cap. 1; FARIA Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1602/897>

2 - POR AMOR E POR FORÇA ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*BARBOSA, Maria Carmen Silveira
Porto Alegre: Artmed, 2006*

CAPÍTULO 6 - A rotina como categoria pedagógica

A rotina é marcada pela sua regularidade em ações que se repetem mantendo um padrão característico com pequena variação, sendo percebida por aqueles que pertencem à área. As sequências das rotinas são definidas pela educadora ou pela instituição.

Em todas as rotinas estão presentes atividades de cuidado e pedagógicas levando-se em conta questões de higiene, de horários da escola, recreio, lanche, jogos entre outros.

É comum que algumas rotinas estejam ligadas a hábitos consolidados e indiscutíveis ou tradição social devido à inércia institucional. Estudar o que de fato compõe uma rotina pode permitir ao educador analisar qual o conteúdo transmitido por ela, que práticas são assimiladas por seus praticantes, que hábitos de estruturação moral e mental estão sendo constituídos e que subjetividades estão sendo definidas.

A partir de uma pesquisa de campo realizada no Rio Grande do Sul com três escolas sendo duas públicas e uma privada, atendendo crianças na faixa etária entre 4 meses a 6 anos, a autora apresenta quatro fatores que fundamentam e apoiam a realização das rotinas pedagógicas – a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. Esses fatores definem os modos de pensar, prescrever uma rotina e permitem perceber a função padronizadora das rotinas. Assim categorizar e classificar uma rotina torna-se necessário para se ter uma melhor compreensão da função pedagógica e social, quais os modos de operar e talvez poder redimensioná-la.

A autora escolheu trabalhar com as rotinas diárias pelo fato de elas serem as mais referidas pelos educadores e aparecem com maior frequência em livros didáticos. São as primeiras a serem percebidas pelas crianças, além de terem períodos bem delimitados, marcando os momentos de iniciar o dia, de estar acordado e da hora de dormir.

CAPÍTULO 7 - A organização do ambiente

O termo ambiente foi escolhido, pois é a ele que estamos ligados. Nas palavras da autora, um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos usuários e o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações.

Vários estudiosos têm analisado as relações entre ambiente e espaço físico bem como entre tempo e espaço. Santos (1995), por exemplo, apresenta vários tipos de relações espaço-temporais: o espaço-tempo mundial, o espaço-tempo cidadão, o espaço-tempo produtivo, o espaço-tempo doméstico e o espaço-tempo cidadão. Cada um deles tem sua subjetividade.

O ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos “primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. (Frago e Escolano, 1998 p.26). Segundo esses mesmos autores, a educação das crianças pequenas, a concepção e os usos do ambiente são especialmente importantes.

Para se construir a tomada de consciência do seu próprio corpo em relação ao ambiente, a criança passa por diferentes estágios, nos quais vai tomando contato e transformando suas relações com alguns dos constituintes espaciais, como vizinhança, separação, ordem e sucessão espacial, envolvimento e fronteiras. A partir dos espaços vividos, as crianças vão estruturando as relações topológicas, o espaço percebido, as relações projetivas e os espaços concebidos que levam às relações euclidianas. As noções de tempo, espaço, objeto e causalidade são simultâneas e constroem-se nos primeiros anos de vida. É necessário um ambiente que torne presentes esses aspectos e que os faça objeto de interesse e de necessidades das crianças.

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Deve-se refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura. Projetar o ambiente seja interno ou externo, favorece as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento.

É possível citar alguns modelos de elaboração e uso do espaço físico na educação infantil. O padrão das creches, por exemplo, apresenta, em geral, espaços bem definidos e estanques, onde há preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde e o resguardo do corpo. A tradição da organização do ambiente foi a de arranjar o espaço tendo como base o discurso higienista da puericultura. Desta forma a creche assemelhava-se mais a um hospital do que a uma instituição para crianças sadias. Já as pré-escolas, programadas para crianças maiores, funcionando dentro de escolas, tiveram maior influências das salas de aula do ensino fundamental. Os grandes

modelos institucionais para a arquitetura da educação infantil foram a escola e os hospitais.

Entre os séculos XIX e XX, as pedagogias ativas propuseram uma nova organização espacial com plantas baixas, indicando sugestões para a arrumação das salas. As proposições das escolas ativas combinavam com o modelo das sociedades industriais modernas, tendo como base os princípios de uma racionalidade funcional. Um protótipo seria de espaços amplos, iluminados, com materiais diversos que poderiam ser usados de várias maneiras, mas seriam espaços caros, complexos e muito elaborados. A ideia central das pedagogias modernas é a de que é preciso juntar, trabalhar coletivamente.

Atualmente, encontramos a proposta de um espaço educacional para crianças que procura o conforto dos usuários, demarcando um estilo de vida, fazendo arranjos espaciais baseados em estudos sobre as características do desenvolvimento infantil, mantendo grande semelhança com os novos espaços sociais urbanos. A arquitetura é uma linguagem que expressa, para além das paredes concretas, uma ordem simbólica, valores e discursos.

Muitas vezes, a própria arquitetura é um marco fundamental para o reconhecimento da política de educação infantil proposta. Como exemplo, as creches da LBA (Legião Brasileira de Assistência), que tinham um tipo de desenho, reproduzido em todo o Brasil. Alguns projetos apresentam um estilo arquitetônico uniforme, não pensando em posição solar, diferenças climáticas, tipo de terreno, faixa etária dos usuários, etc., havendo uma planta padrão que é colocada independente das necessidades reais. Assim, para entender melhor uma instituição, é importante saber um pouco da história do prédio, do projeto inicial, quem o projetou, materiais utilizados, como foi construído, etc. O tipo de edificação, o tipo de pintura, a escolha do nome, a existência ou não de bandeiras ou placas de bronze, de cartazes e imagens presos na parede é todo um jogo de simbolismo que vincula a escola infantil a uma certa tradição cultural (Frago, 1998 pg 39)

Comparando-se escolas brasileiras com europeias percebem-se algumas diferenças. Como por exemplo, pátios cobertos na Itália e Espanha representando os lugares públicos e coletivos das escolas infantis. As crianças europeias aprendem desde cedo a cuidar da limpeza e do ambiente. Organizar-se e utilizar seu ambiente coletivamente e com cuidado são aprendizagens da educação infantil. No Brasil, vestígios da cultura escravocrata, faz com que se tenha sempre um adulto limpando as salas. Na Europa, em geral, as escolas se preocupam com a saúde dos educadores e colocam cadeiras e mesas adequadas à sua altura. As salas dos educadores, professores e funcionários, os refeitórios dos adultos e crianças também são construídos levando-se em conta os diferentes tamanhos entre as pessoas.

Os espaços são utilizados de acordo com as rotinas propostas. Em algumas instituições as crianças ficam o tempo todo em um único espaço, enquanto que em outras, a rotina acontece em diferentes ambientes, como refeitórios, biblioteca, sala de artes, entre outros.

Os ambientes disponíveis criam variações nas rotinas, e as rotinas também são marcadas por deslocamentos espaciais com adaptação ao novo ambiente e da organização após o uso. Os educadores, nesses momentos, se valem de canções, frases conhecidas e outros tipos de sinalização.

Cada vez que se muda o cenário, que se trabalha em um novo contexto, surgem novas alternativas de ação. Trabalhar com pintura em uma sala é um tipo de atividade que muda se for feita em um ateliê de pintura. Dançar na sala tem um objetivo que muda se for em uma sala de espelhos. Os espaços criam novas formas de ação, de movimento e de experiência.

O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças.

CAPÍTULO 8 - Os usos do tempo

Várias mudanças ocorreram com o tempo: passou-se do ritmo da natureza, cíclico, para o ritmo linear do relógio – o tempo que começa e termina. O homem começou a planejar o seu tempo junto com os demais. Desta forma, o tempo pessoal e o tempo social passaram a se confundir.

Até o início do século XX, os conceitos de tempo e espaço, simbólicos na cultura ocidental, estavam completamente vinculados ao tempo e ao espaço absolutos.

A história dos conceitos de tempo, espaço e tempo-espaço na física foi marcada por fortes rupturas e reconstruções epistemológicas. Essa visão que dá plasticidade ao espaço e ao tempo é o fundamento da relatividade geral e expressa a superação da visão rígida da física clássica.

A regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir do relógio. Ele é um símbolo cultural e um mecanismo de controle social da duração do tempo.

O uso do relógio na escola infantil representa a introdução ao mundo externo, ao mundo dos adultos. Muitos outros relógios passam a fazer parte da vida das crianças na escola infantil: o relógio de papelão usado para aprender as horas, os relógios de pulso de plástico, o relógio de sol no chão, o sinal que demarca as horas de entrada e saída.

O tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social. Ao refletir sobre o espaço e o tempo podemos submeter-nos à autoridade e à tradição ou criar espaços particulares para a resistência e a liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado. O modo como experimentamos o espaço e o tempo é extremamente importante para a nossa constituição como sujeitos sociais e para a maneira como nos relacionamos com os demais.

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provando conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos.

Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, tempo rígido, mecânico, absoluto. Algumas instituições tentam um novo tipo de marcação de tempo e de inserção do tempo do capital na vida das crianças. Isso é visível com a aceleração que incentiva as crianças pequenas iniciar atividades cada vez mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado. Atividades adultas são cada vez mais introduzidas: informática, idiomas, judô, balé, música, etc., sempre marcadas pela competição, qualificação para o trabalho, etc.

A aprendizagem do tempo e de seus instrumentos não é feita rapidamente, sendo necessários muitos anos e uma série de experiências para poder construí-la como um domínio pessoal (Elias, 1997). A escola e, atualmente, as creches e as pré-escolas, com suas repetições, com seus

ritmos e durações, ensinam a todos “a aprendizagem da ordem do tempo” (Escolano, 1993 p. 131).

Em certo sentido, é possível afirmar que o modo de usar o tempo nas instituições educativas não foi reformulado desde sua invenção, no século XIX. A princípio, pode-se afirmar que a literatura pedagógica brasileira gira em torno de duas temáticas básicas, que podem ser vistas como concomitantes e complementares: de um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais fazendo-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção e do outro lado, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, suas características, etc. A construção do tempo é uma aquisição psicológica e sociocultural.

Existem rotinas nas instituições educacionais que são anuais (período de entrega de avaliações), outras que acontecem de acordo com as estações do ano (uso da piscina, por exemplo), outras mensais (aniversariantes do mês) e ainda rotinas semanais (dia de trazer brinquedo ou aula especial). Outra característica das rotinas é que se alternam em tipos de atividades: das dirigidas para as livres, dos momentos de cuidado corporal para os de trabalho intelectual, das atividades coletivas para as individuais, do pedagógico para a brincadeira. O ideal é que haja um equilíbrio na alternância entre as atividades. A alternância é pensada a partir de um mito pedagógico que afirma que as crianças têm uma atenção flutuante e pouco tempo de concentração nas atividades.

Normalmente, existe uma sequência entre as atividades que deve ser previamente estabelecida seguindo um padrão. Primeiramente, a organização com as crianças pequenas a partir de suas necessidades fisiológicas imediatas (sono, fome entre outras) e também das suas experiências afetivas: *é em relação a estes ritmos temporais que o menino e a menina começam a diferenciar os diversos momentos no dia, o que, por sua vez, vai permitir tanto lembrar o que se viveu como fazer antecipações sobre o que vai suceder.* (Martin, 1996, p. 53).

Quando as crianças frequentam um só turno, a rotina é geralmente composta pela entrada, o jogo livre, a rodinha, o trabalho dirigido, o banheiro, o lanche, o recreio, o trabalho diversificado, a organização final, a despedida e a saída (estrutura básica de uma rotina de meio período). Em relação às rotinas de período integral podem ocorrer variações em função da mudança dos adultos. Segue rotina de meio período quando a professora está, depois almoço e descanso. Durante a tarde, recreação que pode ser brincadeira livre ou oficinas. Pode-se também, repetir a sequência do turno anterior. Na mudança dos adultos é que podem ocorrer as variações. O objetivo da sequência é que, na relação com as pautas temporais, mais ou menos estáveis, a criança comece a diferenciar o seu tempo interno do tempo exterior, a construir hábitos sociais coletivos e a diferenciar os momentos do dia.

O uso do relógio também influi na elaboração e na execução das rotinas. Pode-se classificá-las em turnos: integral e parcial. No turno parcial é mais comum uma ênfase menor nas atividades ligadas à saúde, à higiene e à alimentação, pois se pressupõe que isso aconteça nas residências das crianças. O enfoque é mais em atividades cognitivas, lúdicas e de formação de hábitos e atitudes. No turno integral, como as crianças passam de 8 a 12 horas dentro das instituições, todas as áreas devem ser atendidas. Devem ser observados os tempos de transição na sequência das rotinas. Às vezes há pressa para interromper uma atividade em função de outra, mesmo sendo apreciada; em outros momentos, as crianças esperam muito. É preciso compreender como uma atividade se articula com a outra. Tanto para articular as atividades quanto a duração delas, deve estar contemplado no esboço da

rotina. Parece estar em desuso a prática de cronometrar as atividades, apesar do controle grande do relógio pelos adultos.

Na educação infantil são poucas as vezes que se estabelecem relação dos horários internos das atividades na instituição com o horário do mundo externo: não são 10 horas, é a hora do recreio, a hora do descanso ou do sono não são 13 horas, é depois da hora do almoço. Dessa forma, uma linguagem interna acaba sendo padronizada também entre os adultos.

Os ritmos também são considerados na organização das rotinas. Os ritmos biológicos, que, em geral, são atendidos nas rotinas dos primeiros anos, são progressivamente abandonados por outras atitudes: não é hora de ir ao banheiro, não se pode tomar água, etc.

A fixidez da sequência, da duração das atividades, de uma ordem predeterminada é uma das características das rotinas. Sempre há a necessidade de repetir certos hábitos que são necessários à sobrevivência, assim como repetir determinadas ações que trazem prazer, conhecimentos; ao repetir, aprende-se a fazer algo que se sabe de um jeito diferente, qualificando-se habilidades que estão sendo desenvolvidas.

A repetição é um dos elementos constituintes do inconsciente. Para a psicanálise, há um paradoxo: na verdade nada se repete, nada é igual ao já vivido. Ler e reler o mesmo livro apresenta experiências diferentes. Assim, a repetição está condenada ao fracasso, mas é preciso realiza-la na procura do objeto perdido.

Nas rotinas da educação infantil, pode-se dar às crianças experiências com o sentido de continuidade, de ser a chave do tempo que comporta a ideia de concluir amanhã algo iniciado hoje, mas é comum que isso não esteja presente nas rotinas.

A seriação é também uma função temporal observada nas instituições educacionais. A divisão das turmas acontece a partir da demarcação das diferenças das características das idades, muito mais do que os pontos em comum que elas possam ter.

As rotinas para a faixa etária de 0 a 3 anos (berçário e maternal), apresentam atividades ligadas aos cuidados corporais. Deve se levar em conta que, apesar de atenderem a uma demanda de sobrevivência biológica, também respondem a necessidades socioculturais e cognitivas e que, por isso, são profundamente pedagógicas.

Dos 4 aos 6 anos, de certa forma as rotinas negam as necessidades corporais procurando regulá-las de acordo com os padrões sociais. Há uma concentração nas atividades que socializam, que criam hábitos, que ensinam habilidades e que fixam conteúdos. Existe uma maior variabilidade nos momentos, nos tempos mais curtos de duração e na maior ênfase nos processos de transmissão de informações e preparação para a escola fundamental. A diferenciação por faixa etária é um dos critérios mais utilizados para a elaboração das rotinas.

A quem pertence o tempo? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais.

CAPÍTULO 9 - A seleção e a oferta de materiais

As rotinas eram, até pouco tempo atrás, uma estrutura muito mais implícita do que explícita. Nas aulas de didática, aprendia-se como organizar o dia das crianças, mas não se fazia clara referência aos objetivos dessa organização, às decisões que envolvem os modos de fragmentar e de ordenar o tempo e o espaço das crianças. Como uma marca da pedagogia ativa, o planejamento cooperativo ou democrático começou, de certo modo, a

desvendar os rituais que não apareciam anteriormente. Para Abi-Sáber (1963) o planejamento deveria ser feito coletivamente, com a participação das crianças, e escrito em um quadro de giz ou cartaz.

Os exemplos de rotinas e as formas de representação das mesmas têm como objetivo permitir que as crianças possam compreender o tempo, tomando consciência da ordem das atividades do dia, da semana e assim por diante, de tal forma que saibam que podem organizar esse tempo para criar consciência sobre o que acontecerá depois. A apropriação das rotinas pelas crianças e pelas educadoras pode levar a um novo tipo de organização do cotidiano.

As representações visuais das rotinas, feitas com a participação de todos, parecem contribuir para organizar o trabalho, favorecendo as escolhas e dando uma dimensão mais ativa à construção das noções temporais.

Outra forma de se tratar a questão dos materiais e as suas relações com as rotinas é a possibilidade concreta que os materiais podem oferecer para influenciar os diversos modos de organização das rotinas.

Froebel e Montessori, entre suas grandes contribuições, esta a ideia de que as salas de educação infantil necessitam de diversos tipos de jogos e de materiais. Os materiais considerados apropriados para organizar os espaços educativos para as crianças pequenas foram transformando-se ao longo dos anos.

Goldschmied (1998) diz que as crianças bem pequenas são uma nova pessoa em formação necessitando não somente atenção física, mas, também, relações humanas e estímulos materiais que ativem, desde os primeiros meses, a sua grande capacidade de desenvolvimento mental. Do mesmo modo que se cuida da dieta alimentar da criança para que seja variada, é preciso cuidar da dieta mental e assegurar à criança uma boa qualidade e a continuidade das experiências e das descobertas do mundo ao seu redor.

É claro que as crianças pequenas conseguem divertir-se e aprender com poucos materiais presentes na sala, mas sabe-se que a educação, nessa faixa etária, ocorre, principalmente, pelo tipo de experiências que as crianças realizam, pelo tipo de relação que estabelecem com outras crianças e adultos, pela diversidade do ambiente e dos materiais disponíveis.

Uma das dificuldades em relação à aquisição de materiais é o preço. Alguns materiais são de consumo não duráveis e precisam ser constantemente repostos. Isso pode ser a causa da pequena diversidade de oferta de brinquedos, jogos e materiais variados, como cola, tesoura, lápis, papéis, plásticos, tecidos, etc. Em relação à oferta, nos últimos anos, a indústria brasileira ampliou a produção de jogos e equipamentos educativos e os governos incentivaram a importação de brinquedos. Lembrando que os materiais não industrializados também são uma alternativa, como é o caso da sucata. A pesquisadora inglesa Goldschmied (1998) sugere como materiais, cubos de madeira, livros com ilustrações, bolas, tampas de potes. Materiais que são encontrados com facilidade. Incentiva também, o uso de bolas de lã, anéis de osso, objetos feitos de madeira, metal, borracha, tecido, pele e papel.

Os materiais são elementos essenciais na organização das rotinas. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, permitindo que as crianças possam envolver-se mais nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta.

CAPÍTULO 10 - A seleção e a proposta de atividades

Normalmente, as atividades de socialização são as demarcadoras das subdivisões dos tempos institucionais. São elas que marcam o início, o meio e o fim do turno de trabalho dos educadores e do tempo de atendimento às crianças. É importante que esse tipo de atividade esteja sincronizado com todas as demais da instituição, pois de sua execução por um grupo depende a execução por outro.

Um modo diferente de subdividir as atividades de rotina é diferenciando-as entre as de cuidados e as de educação. A ênfase entre uma ou outra se dá, principalmente, pela faixa etária, pela origem social das crianças e pelo tipo de organização institucional.

Os modelos de atividades de rotina para as creches geralmente centram sua atenção no corpo das crianças e em seus aspectos biológicos. Há uma atenção maior nos cuidados, na higiene, na alimentação e na saúde. A questão da divisão entre as atividades biológicas e culturais é importante para a educação infantil. Os atos relacionados aos cuidados das crianças, apesar de estarem determinados pela natureza, também estão impregnados de sentidos socioculturais.

As atividades de cuidado são bem mais complexas do que ensinavam as teorias homogeneizantes da puericultura. A execução dos cuidados em contexto extrafamiliar, se não for refletida sob o ponto de vista sociocultural, pode causar conflitos e desadaptação ao novo ambiente. Nas creches há uma maior atenção e uma derivação direta das necessidades naturais nas propostas pedagógicas. Existe uma menor variabilidade na sequência das atividades propostas, sua execução é rígida, tendo em vista a satisfação das necessidades corporais. Uma característica dessa faixa etária é que as atividades são mais lentas, o tempo exigido é mais amplo e não há a exigência de que as crianças cumpram os tempos previamente definidos.

Nos modelos para a pré-escola, a atenção da rotina passa do corpo para a mente da criança. As rotinas tornam-se mais próximas ao modelo escolar, cada vez há uma menor preocupação com a pedagogia das situações de cuidados. Ainda assim, continuam as atividades de socialização das rotinas e uma menor parcela do tempo é usada nas atividades de cuidado pessoal.

Entre as crianças maiores, há uma diversificação da sequência temporal das atividades; a duração dessas é menor, havendo também uma menor tolerância à diversificação das atividades, mas uma maior rigidez nos tempos de execução.

Juntamente com a problemática da divisão das atividades nas de cuidados e nas pedagógicas, pode-se encontrar outra questão, a da divisão do trabalho. Dentro das salas de educação infantil, estão vários adultos com formações diferenciadas, que, em geral, reproduzem a divisão do trabalho feita na nossa sociedade. Dentro de grande parte das creches, sejam elas públicas ou privadas, aparecem no mínimo dois grupos de profissionais: os professores, com formação acadêmica, e o profissional sem formação específica, com baixa escolaridade.

O saber especializado tem um lugar importante na vida contemporânea, e é a partir do acesso a ele que muitas mães, instituições e educadores vão ter parâmetros para decidir sobre a sua ação. O importante seria não se colocar em um lugar de subordinação ao saber, mas reconhecer a diversidade dos saberes científicos e populares, as suas contraposições e complementaridades, pois a diversidade das produções científicas é grande.

As rotinas impõem às atividades um ritmo, um tipo de inter-relacionamento, um tempo de duração, modos de diversas atividades conectarem-se umas às outras, modos de fazer transições de uma situação a

outra. As possibilidades dos ambientes, o tempo dispensado para realizar as atividades e os materiais oferecidos são decisivos para haver maior ou menor grau de variabilidade na proposição de atividades.

Se o planejamento da educação infantil for feito a partir de um plano de curso, com muitos conteúdos, divididos em subconteúdos, esmiuçados, torna-se difícil flexibilizar as rotinas diárias, pois todas as atividades já estão com o seu tempo programado. A rotina, muitas vezes, acaba tornando-se uma camisa de força para a execução de planejamentos mais flexíveis. O planejamento do ensino fundamental preocupa-se com os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos, as atividades de ensino, a avaliação e fragmenta o tempo, para poder controlá-lo e executar o que foi previamente planejado.

Segundo Batista(1998), as atividades, em geral, são definidas pelo tempo. O que importa é cumprir o previsto, a rotina e os horários. As aprendizagens, as vivências grupais, a repetição ou as variações sobre o mesmo tema são parcialmente proibidas pela exigência de terminar tudo em tempos curtos. Para crianças entre 0 e 6 anos rotinas como comer com garfo, comer com colher, usar o copo de vidro são experiências que elas desenvolvem nesses primeiros anos. Esses conteúdos também são aprendidos em casa, mas nos contextos educativos podemos encontrar um diferencial: esses conhecimentos e atitudes são levados da esfera privada (casa) para a pública e ressignificados por experiências transculturais e pelas intenções pedagógicas.

***Resumo realizado por Fabio Ribeiro Gonçalves,
Fisioterapeuta pela Universidade de Santo Amaro (2000),
mestre em Ciências da Saúde com ênfase em Saúde Ocupacional
da Mulher pela Universidade de Santo Amaro (2006)***

3 – CULTURAS ESCOLARES, CULTURAS DA INFÂNCIA E CULTURAS FAMILIARES: AS SOCIALIZAÇÕES E A ESCOLARIZAÇÃO NO ENTRETECER DESTAS CULTURAS

***BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação e Sociedade. [online].
Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007 1059***

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcSWdKNmozMkhXT28/edit?pli=1>

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>

4 – PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*BARBOSA, Maria Carmem Silveira e
HORN, Maria da Graça Souza. Porto Alegre: Artmed, 2008*

APRESENTAÇÃO

Nesta obra o diálogo entre teoria e prática permeia todo o texto e para que isso acontecesse foi de fundamental importância a parceria de escolas e de professoras que organizam seu trabalho educativo em torno dos projetos de trabalho.

O livro estrutura-se em dez capítulos.

1º capítulo - Aborda as origens da palavra projeto e como foi sendo construído nos diferentes momentos da história da educação.

2º capítulo- Justifica a retomada desse modo de organizar o ensino na perspectiva dos novos paradigmas da ciência, explicitando como se dá a aprendizagem humana e o que significa trabalhar com projetos no contexto atual.

3º capítulo - Busca na etimologia da palavra projeto seu entendimento em uma abordagem pedagógica.

4º capítulo - Procura fazer compreender que trabalhar com projetos não se encerra nas paredes de uma sala de aula.

5º e 6º capítulos- Discuti as questões mais estruturais, voltadas ao planejamento: diferentes modos de operacionalizá-lo e o papel que desempenham os diversos atores desse processo: educadores, alunos e pais.

8º e 9º capítulos – Demonstra que é necessário rompermos com as tradicionais práticas usadas para avaliar quando nos propomos a trabalhar com projetos de trabalho.

10º capítulo- Traz uma abordagem do trabalho desenvolvido na região da Reggio Emília, na Itália, realizando uma breve discussão metodológica e a exemplificação do cotidiano, por meio do relato de um projeto desenvolvido em uma das escolas dessa rede de ensino.

Capítulo 1: ERA UMA VEZ... TRAJETOS E PROJETOS

A vida dos seres humanos é constituída por uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Esse vocábulo, portanto, não é de domínio exclusivo do campo educacional. Observamos o uso dos projetos em diferentes áreas do conhecimento, como a arquitetura, a engenharia, a sociologia.

Na área educacional o movimento denominado Escola Nova teve um papel importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental fazendo uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes.

As propostas teóricas e metodológicas emanadas da Escola Nova não eram certamente unânimes em termos de alternativas pedagógicas, mas em todos os lugares onde se constituiu tinha como objetivo a crítica e a construção de uma visão crítica à educação convencional: "... a necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade".

Alguns de seus fundadores e principais representantes foram Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859- 1952). No Brasil, por meio da escrita de um documento denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932), educadores como Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira agruparam-se em torno de um grande movimento de democratização da educação, uma causa que em seu entendimento beneficiaria as crianças brasileiras.

Em geral, os *escolanovistas* procuraram criar formas de **organização do ensino** que tivessem as seguintes características:

1. A globalização dos conhecimentos,
2. O atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos,
3. A sua participação no processo de aprendizagem,
4. Uma nova didática
5. A reestruturação da escola e da sala de aula.

Visando essa nova organização foram pensadas várias **estratégias** como os centros de interesses (Decroly), os projetos e as unidades didáticas.

John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick são apontados como os principais representantes da **pedagogia de projetos**. Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. O foco é a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes da mesma. Nesse contexto, a sala de aula funcionaria como uma comunidade em miniatura, preparando seus participantes para a vida adulta. A função primordial da escola seria a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades.

Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado.

Dewey afirmava que “projetar e realizar é viver em liberdade” e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola:

a) princípio da intenção — toda ação para ser significativa precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve corresponder a um fim, ser intencional, proposital;

b) princípio da situação-problema — o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo;

c) princípio da ação — a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar;

d) princípio da real experiência anterior — as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas;

e) princípio da investigação científica — a ciência se constrói a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim;

f) princípio da integração — apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações;

g) princípio da prova final — verificar se, ao final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou;

h) princípio da eficácia social — a escola deve oportunizar experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático.

Hoje voltamos a falar de projetos, porém não da mesma forma que a Escola Nova o fez.

É necessário dar-lhes “uma nova versão”, na qual estejaincluído:

1. O contexto sócio histórico, e não apenas o ambiente imediato,
2. O conhecimento das características dos grupos de alunos envolvidos,
3. A atenção à diversidade e
4. O enfoque em temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças.

CAPÍTULO 2: POR QUE VOLTAR A FALAR EM PROJETOS?

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que grande parte das ideias pedagógicas desenvolvidas no início do século XX estiveram restritas a algumas experiências alternativas e tiveram dificuldade para inserir-se nos sistemas educacionais nacionais porque eles tinham como objetivo a construção de um outro sujeito social e epistêmico. Além disso, seus objetivos

políticos e sociais não eram compatíveis com os sistemas sociais e econômicos e a escola continuou executando ao longo do século XX um ensino que foi pensado no século XIX.

Em segundo lugar, podemos pensar no que tem sido denominada como a “crise da escola”, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso à escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter garantido a aprendizagem.

Em terceiro lugar, é importante considerar que a dinâmica da vida das sociedades contemporâneas pressupõe outro modo de educar as novas gerações e que as novas características da infância e da juventude não têm sido consideradas nos modos de pensar e de realizar a educação escolar.

OS NOVOS PARADIGMAS DA CIÊNCIA

O século atual inicia questionando a compartimentalização dos saberes e apontando a passagem de um paradigma disciplinar para um interdisciplinar ou transdisciplinar ou, como afirmaria Edgar Morin (2000), para a religação dos saberes se quisermos resolver os complexos problemas que a humanidade construiu, como a pobreza, as epidemias, o terrorismo, o aquecimento global. Assim, introduzir na escola de educação infantil um currículo apenas disciplinar, ou somente continuar mantendo-o, é seguir na contramão da construção do conhecimento científico que neste momento realiza uma relação sistêmica. Outra importante conquista da ciência foi a de questionar a sua relação com a verdade. Passou-se de uma ideia de *verdade única* — inicialmente religiosa e depois científica — para o convívio com as incertezas, com as diferentes interpretações, com o caráter problemático e não definitivo da ciência. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Conhecer é estabelecer um diálogo com a incerteza.

A APRENDIZAGEM HUMANA

As interpretações iniciais sobre a aprendizagem tinham como paradigma a biologia, que indicava uma **visão maturacional**, isto é, uma ideia de que a herança genética era o elemento primordial para a aprendizagem e de que as novas aquisições comportamentais e cognitivas emergiriam das alterações na maturação das estruturas físicas e dos processos fisiológicos do organismo. No século XX, predominou uma perspectiva ambiental da aprendizagem baseada no modelo skinneriano segundo a qual era da adaptação ao ambiente que emergiriam os novos procedimentos. Nessa perspectiva, os organismos tenderiam a repetir os comportamentos que conduziam a recompensas e a abandonar comportamentos que deixassem de conduzir a tais recompensas ou que levassem à punição, o que aumentaria a possibilidade de repetição de um comportamento ser o reforço positivo nas aprendizagens. No final do século XIX, tanto o pragmatismo de W. James e C.S. Pierce quanto as posições construtivistas vão dar ênfase à ação, isto é, às relações entre os sujeitos e o ambiente. Na psicologia desenvolvida por Jean Piaget, os esquemas seriam as estruturas mentais que se transformam através da adaptação — assimilação e acomodação —, sendo a equilíbrio o processo de busca e de ajuste entre os esquemas existentes e as novas experiências ambientais. O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina — e aprender significa criar a cultura. Compartilhando a perspectiva construtivista, os teóricos culturalistas (Cole, Bruner) vão afirmar que o desenvolvimento ocorre pela ação dos indivíduos sobre o ambiente, salientando ainda que a biologia e a experiência desempenham papéis iguais e recíprocos no desenvolvimento do ser humano agregando, porém, a importância da contribuição ativa de outras pessoas da comunidade para a construção dos conhecimentos das novas gerações. As habilidades de desenvolvimento das crianças são vistas como ligadas ao conteúdo e à estrutura das atividades de que elas participam juntamente com os adultos dentro de uma cultura. Os princípios estruturais específicos de um domínio requerem ambientes adequados, culturalmente organizados, para poderem emergir e desenvolver-se. Assim, a aprendizagem somente

acontece quando se vive em um contexto organizado para a sua emergência. Os “projetos de vida” e a história do grupo social mais amplo, acumulados ao longo do tempo, constituem-se em elementos importantes no desenvolvimento individual dos seres humanos. Essa visão propicia a passagem de uma perspectiva da aprendizagem individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional. Destaca-se a concepção de que todas as dimensões da vida — a emoção, a cognição, a corporeidade — estão em ação quando se aprende. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações. A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem.

O cérebro humano é um sistema aberto e fortemente plástico e a inteligência é o processo de estabelecer inter-relações entre as estruturas cerebrais. A inteligência vai sendo formada à medida que o sujeito se vê frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas — reais ou abstratos — que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio. Richard Gregory (1996), ao analisar diferentes tipos de inteligência, diz que podemos encontrar dois tipos:

1. A do conhecimento armazenado (potencial) e
2. A do processo e da resolução de problemas (cinética).

A escola sempre trabalhou apenas com o desenvolvimento da inteligência potencial, aquela que está ligada à memória. O ensino está assentado na capacidade de receber passivamente informações, processar e produzir respostas. No entanto, também é preciso destacar a inteligência do processo, do movimento e da criação. A formação humana tem compromisso com o desenvolvimento de ambas, e talvez tenhamos de pensar se na educação das crianças pequenas a prioridade de uma sobre a outra está realmente adequada.

A INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As diversas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos levam-nos a observar grandes transformações nos modos como as crianças vivem as suas infâncias, sendo estas entendidas como construções socioculturais que diferem profundamente a partir do modo como as crianças se inserem no mundo.

Atualmente tem-se uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores.

As ideias de uma pedagogia diferenciada começam a ganhar espaço principalmente a partir da década de 1960, pois a homogeneidade da escola tem excluído muitas crianças do processo de ensino-aprendizagem. Uma das formas de dar conta dessas pedagogias diferenciadas e também da apropriação pela criança das diferentes linguagens é a pedagogia de projetos. Atualmente, vemos circulando nas diferentes publicações diversas abordagens sobre esse modo de organizar a aprendizagem e o ensino.

Assim, não há uma única forma de trabalharmos com projetos, mas várias, e ainda podem ser criadas muitas outras, na medida em que trabalhar com projetos na universidade, ou na escola de 0 a 3 anos, ou no ensino médio, exige adaptações e transformações que, não ferindo os princípios básicos, podem contemplar essa diversidade.

Projetos como sistemas complexos

A abordagem de Reggio Emilia

A abordagem de Heim e Katz

O trabalho de projetos e vida cooperativa

A perspectiva de Celestin Freinet

A perspectiva de Josette Jolibert

A Escola Moderna Portuguesa

Projetos de trabalho

A perspectiva de High Scope

A perspectiva de Howard Gardner

A perspectiva de Fernando Hernández

Acreditamos que essa categorização é importante não só para podermos discernir princípios políticos e pedagógicos diferenciados, mas também para compreender seus pontos de confluência.

CAPÍTULO 3: MAS O QUE É PROJETAR?

A palavra projeto significa pensar e/ou fazer uma ação direcionada para o futuro.

É um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma ideia ou um propósito, mesmo que vagos. Um projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um projeto pode ser esboçado por meio de diferentes representações, como cálculos, desenhos, textos, esquemas e esboços que definam o percurso a ser utilizado para a execução de uma ideia. Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, tanto individualmente quanto em grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la.

As estruturas de projetos apresentam alguns pontos que são gerais, podendo ser considerados comuns, e outros que são específicos, estando de acordo com a problemática desenvolvida.

No âmbito pedagógico:

1. A definição do problema;
2. O planejamento do trabalho;
3. A coleta, a organização e o registro das informações;
4. A avaliação e a comunicação.

Segundo Barbier (1994, p.12), “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”.

Como vimos anteriormente, os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças. Projetar é como construir um *puzzle* cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma

surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto.

CAPÍTULO 4: PROJETUALIDADE EM DIFERENTES TEMPOS: NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Trabalhar com projetos não significa apenas ter uma sala dinâmica e ativa, pois muitas vezes “as crianças produzirão muito, mas de maneira estéril” (Tonucci, 1986).

Os resultados são vários e vistosos, porém os processos são pobres, parciais, fragmentados e duram apenas o tempo da realização.

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

As disciplinas, seus conteúdos fundamentais e suas subdivisões são os conteúdos da matéria que os professores devem dominar, mas isso não é o programa de trabalho dos alunos em sala de aula. Não pode haver um “já foi ensinado e ponto final”, já que em um grupo as aprendizagens não acontecem de uma única vez e nem para todos do mesmo modo. Segundo Dewey (1959, p.80), “O principal mérito, o valor do programa e das matérias é para o professor e não para o aluno. Eles estão aí para mostrar os caminhos...”.

Para redimensionar a concepção de currículo, uma das questões fundamentais é passar da ideia de *programa escolar*, como uma lista interminável de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes em que cada disciplina constitui-se como um amontoado de informações especializadas que são servidas nas escolas em pequenas doses, para aquela de **programação**, em que o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado, porém sem ser fechado ou pré-definido em sua integralidade.

O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação.

Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias.

Constatamos simplificações não científicas e empobrecedoras do mundo para as crianças e que partem do pressuposto de que, apenas porque elas são pequenas, não merecem atenção ou a ampliação de horizontes e aprendizagens complexas. Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo.

Outro grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração.

E possível afirmar que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que reflita as “preocupações” do grupo.

Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas de conhecimento ou as disciplinas.

Acreditamos que é preciso alertar que há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais trabalha conhecer os temas importantes para a infância contemporânea, e também o conhecimento dos conteúdos das disciplinas. O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmos dos alunos da educação infantil eles são de ordem diferente.

Saber os conteúdos gerais da área de biologia, por exemplo, é uma competência dos professores para que eles possam fazer perguntas, oferecer experiências, contribuir no desenvolvimento dos projetos e no estabelecimento de relações e não para transmitir conceitos previamente organizados. Ex: Saber que o peixe Beta é um animal originário do sudeste da Ásia, que é denominado peixe de guerra devido a uma tribo muito guerreira, chamada Ikan Bettah, que habitava o antigo Sião, hoje Tailândia, pode ser importante para o professor pensar em estratégias de desenvolvimento do trabalho. Porém, para as crianças da educação infantil, essas informações isoladas não fazem o menor sentido. O que interessa para as crianças é poder ter a experiência de cuidar do peixe, saber o que ele come, conhecer as histórias do peixe de briga, verificar pela aparência características como as cores, o tipo de nadadeiras e aprender como se preparam para a luta.

É claro que muitas vezes as crianças nos surpreendem querendo saber como é que funciona um motor de locomotiva a vapor, como foi possível colocar o oxigênio nos tubos de mergulho, como as estrelas ficam presas no céu. Essas perguntas são difíceis de serem respondidas, e o professor precisa aprender a desdobrar a pergunta e partir, junto com as crianças, à procura das respostas possíveis, através de estratégias adequadas ao seu modo de ser e pensar.

E preciso compor o currículo com as necessidades que nós, os adultos, acreditamos que sejam aquelas apresentadas pelas crianças e que podemos obter por meio da observação das brincadeiras e de outras manifestações não-verbais, assim como da escuta de suas falas das quais emergem os interesses imediatos.

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. O planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização.

PROJETUALIDADE NA ESCOLA: A ARTICULAÇÃO ENTRE PROPOSTA PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM PROJETOS DE TRABALHO

A construção de uma proposta pedagógica, legitimada como o documento norteador de todo o trabalho na escola, é imprescindível quando se pretende alcançar uma educação de qualidade desde a Educação Infantil a Universidade.

Além disso, a proposta pedagógica deve ser construída por todos os integrantes da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, direção e pais dos alunos. Essa construção coletiva deverá ser responsável pela convergência de pensamento à qual as correntes da psicologia, da filosofia e da sociologia dão suporte, ao que entendemos por educação, por ensino e aprendizagem, por criança, enfim, pelo tipo de cidadão que queremos formar.

Segundo Kramer (1997), uma proposta pedagógica sempre contém uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar como um instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade onde se insere e, a partir disso, desvelar o

“para que” e “para quem” se ensina. Ter a clareza quanto ao papel que a escola assume diante de sua comunidade leva-nos a explicitar que princípios nortearão esse documento. Portanto, o caráter reflexivo e dialógico deverá guiar a construção desse instrumento de trabalho.

Discussões recentes acerca da organização por disciplina apontam para a necessidade da integração dos conteúdos estruturados em núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos ou ideias. Segundo Hernández (1998), a definição sobre o sentido da globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola e que, possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências, receba um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação. O mundo atual caracteriza-se pela globalização; as questões estão relacionadas tanto em nível local como também internacionalmente. As dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, entre outras, são interligadas e interdependentes. Além disso, a velocidade com que novas pesquisas apontam outros caminhos, novas descobertas e, conseqüentemente, novos conhecimentos não permite acompanhar todo esse processo, do mesmo modo que a escola de outros tempos deu conta de todas as informações consideradas importantes da época.

Nessa concepção, presta-se atenção a tudo o que se passa na escola, propiciando-se aos alunos as aprendizagens consideradas mais significativas, na medida em que são oferecidas múltiplas possibilidades para a intervenção educativa. Se pensarmos em um currículo integrado, organizado em torno de ideias, tópicos ou princípios que congregam as diferentes áreas do conhecimento, a organização do ensino deverá ser compatível com essa proposta e não poderá tratar do conteúdo de uma forma fragmentada. Trabalhar com projetos de trabalho emerge como uma possibilidade metodológica possível nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos do conhecimento. Seu papel é o de articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras.

Nessa concepção de ensino e aprendizagem, o papel do professor reveste-se de fundamental importância, pois cabe a ele organizar estratégias e materiais, colocando seus alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes, só estarão disponíveis na escola. O professor atua como um guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo.

PROJETUALIDADE NA SALA DE AULA

Reapresentando a ideia de que não trabalhamos projetos de maneira fragmentada, com tempos predeterminados, com atividades planejadas com antecedência, queremos reafirmar que, para se trabalhar com a organização do ensino em projetos de trabalho, é preciso inseri-lo em uma proposta pedagógica que contemple concepções de ensino e aprendizagem, educação, modos de organizar o espaço. Ao definirmos todas essas questões, é fundamental permitirmos que “o mundo entre na sala de aula”. Nesse sentido, não cabe considerar uma sala como uma estrutura centrada na figura do adulto, com lugares e materiais definidos previamente, os quais não permitem novas interações das crianças com o meio, novos olhares das crianças da realidade em que se inserem. A sala de aula é um microcosmo onde complexas relações e fatores interligam-se como elementos estruturantes do fazer pedagógico. Compõe esse contexto as relações de tempo, de espaço, de interações entre crianças e crianças, crianças e professores, crianças e comunidade escolar.

Os tempos na sala de aula

Os projetos podem ter tempos diferentes de duração. Existem projetos de curto, médio e longo prazos. O tempo será definido na ação. É importante lembrar que uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários e distintos projetos ao longo do ano, que muitos deles podem ter uma existência concomitante e que nem todos os projetos precisam necessariamente ser

desenvolvidos por todos os alunos. Nesse tipo de organização pedagógica, os conceitos e as habilidades consideradas relevantes e adequadas aos alunos da pré-escola devem estar claros para os educadores, podendo contribuir na elaboração dos projetos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade e o tipo de abordagem serão definidos pelo processo do trabalho cooperativo do grupo.

Os espaços na sala de aula

Zabalza e Fornero (1998) fazem uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de terem a clareza de que são conceitos intimamente ligados. Afirmam que o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. O ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo — adultos e crianças. Em outras palavras, podemos dizer que o espaço refere-se aos aspectos mais objetivos, enquanto o ambiente refere-se aos aspectos mais subjetivos. O ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Segundo Horn (2004), o espaço é então entendido em uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. Nessa perspectiva, estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si. A partir dessa compreensão, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas.

A partir da perspectiva sócio histórica de desenvolvimento tanto Wallon (1989) como Vygotsky (1984) relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais. Ou seja, para esses autores, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo. Ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, as crianças aprendem pela própria interação e imitação. A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens.

Que características, então, esses espaços e ambientes deverão ter para dar conta disso? O espaço destinado às crianças pequenas não será sempre o mesmo. Suas necessidades físicas, sociais e intelectuais, ao se modificarem, incidem em modificações também no meio em que estão inseridas. Além disso, e levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças pequenas e a construção da sua autonomia moral e intelectual, é de extrema relevância apontar que não é somente o espaço limitado das salas de aula ou das atividades propriamente ditas que devemos considerar e ou tão-somente os modos de organizá-los. Todos os espaços das instituições de educação infantil são “educadores” e promovem aprendizagens (*hall* de entrada, biblioteca, banheiros, cozinha, corredores, pátios, etc.) na medida em que, devido às suas peculiaridades, promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

A construção do processo de aprender a aprender é facilitada quando os adultos atuam de maneira a não centralizar as atividades, permitindo que as crianças procurem competentemente materiais e atividades que as desafiem. Isso não se faz sem a parceria de um espaço que seja cúmplice na construção da autonomia moral e intelectual por parte das crianças. Em um contexto pensado em cantos e recantos com diferentes temáticas, que permitem seu livre trânsito e que, ao mesmo tempo, proporciona ricas interações, os temas dos projetos são alimentados, assim como se preveem novos rumos nos trabalhos, se levantam dúvidas e se buscam respostas, fatores propulsores no andamento de um projeto. Um ambiente rico e instigante suscita muitas interrogações às crianças, o que é ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos.

Também é importante lembrar que o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções.

CAPÍTULO 5: TRAMANDO OS FIOS E ESTRUTURANDO OS PROJETOS

A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento. Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem — possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções — e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada.

Alguns aspectos referenciais importantes nesse processo de construção:

A. DEFININDO O PROBLEMA

A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. Também o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças. Por exemplo, uma gincana, uma olimpíada, uma correspondência interescolar. Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Lipman (1997), “intranquilizou as mentes”.

Os projetos sempre contêm um problema: se o projeto é escrever uma peça teatral, os alunos aprenderão não como um exercício formal, mas como a elaboração de uma obra coletiva a ser apresentada para um público. O trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo.

Portanto, diversos são os modos de se iniciar um projeto. Seguem-se alguns exemplos:

Conversando na roda, contando fatos significativos..., lendo jornal!

A história começa com a experiência de Andréa...

Em algumas segundas-feiras, as crianças contam o que fizeram durante o fim de semana. Não o fazem como um hábito a mais na escola, mas só quando têm coisas interessantes a relatar. Naquele dia, Andréa nos disse que tinha ido ao Zôo com seus pais para dizer adeus a Ulisses: “Vai para muito longe porque está triste”. Então, todo o grupo quis participar da conversa. Alguns estavam mais inteirados do tema, outros menos. Fomos procurar o jornal e efetivamente ali estava a notícia. Foi lida e soubemos de mais coisas:

— Que ia a San Diego, uma cidade dos Estados Unidos.

— Que ia porque estava triste, porque não tinha outra orca para ser amigo nem para ser sua companheira.

— Que a piscina do Zôo de Barcelona era muito pequena para ele e, por isso, não cabia nela.

Decidimos olhar a cada dia o jornal para saber mais detalhes sobre Ulisses e sua viagem. Assim foi que iniciou nosso estudo sobre as orcas. Não só sobre Ulisses, mas sobre todas as orcas. Quando manifestamos nosso interesse pelas orcas, ao dizer às famílias que necessitávamos de informações sobre esses animais, além dos jornais, chegaram a sala de aula todo tipo de documentação em forma de vídeos, revistas e livros, o que nos permitiu saber que havia outras arcas que não viviam em piscinas, mas em liberdade no mar.

Instituição: Escola Isabel de Viliena de Llogregat/Barcelona/Espanha

Projeto: Professora Mercê de Febre

Faixa etária: 3 anos

Fonte: HERNANDEZ, E. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Aconteceu um fato inusitado e instigante...

Vou começar por descrever uma situação registrada em um jardim-de-infância da rede pública do Ministério da Educação/Lisboa/Portugal.

Rita, a auxiliar de ação educativa, manifesta sua preocupação à educadora Ana pelo fato de o hamster não comer como o outro hamster que se encontra na sala da educadora Carolina. Rita está traumatizada pela experiência vivida durante as férias de Natal: deslocara-se ao jardim-de-infância para tratar da limpeza e da alimentação do hamster e o havia encontrado morto. Deitou-o fora, juntamente com os restos da comida e telefonara à educadora, em lágrimas, dizendo o sucedido. A educadora acalmara-a e dissera que, quando recomeçassem as atividades, resolveriam o assunto em conjunto com as crianças. No começo de janeiro, de regresso ao jardim-de-infância, Rita encontrara novamente o hamster na grande bacia que lhe serve de habitação. Insiste, perante a surpresa da educadora, que alguém foi comprar outro hamster, que aquele é diferente “tem as bochechinhas mais inchadas! Finalmente, depois de muito inquirir, Rita chega à conclusão de que outra das empregadas da escola havia retirado o hamster vivo do caixote do lixo. É evidente que, a esta altura, a educadora havia explicado a Rita que os hamster hibernavam, O grupo de crianças entre 3 e 4 anos, que gosta muito do seu hamster, fica curioso com o fato de o hamster hibernar. Quer saber mais sobre a vida e os hábitos dos hamsters.

Instituição: Escola Figueirinha da Rede Municipal de Lisboa.

Projeto: Das perplexidades em torno de um hamster.

Faixa etária: 3 a 4 anos.

*Fonte: VASCONCELOS, T. *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.*

MAPEANDO PERCURSOS

O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como um mapa conceitual. O confronto de ideias aparece muitas vezes nesse momento, no que diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho. Esse esquema produzido coletivamente é a base do planejamento das tarefas — individuais, de pequenos e de grande grupo — e da própria distribuição do tempo. Junto a isso, podemos verificar os recursos humanos e materiais que serão utilizados na execução do projeto e, a partir disso, conjuntamente com as crianças, construir um quadro de responsabilidades. Este também pode ser visto como o primeiro momento da avaliação (avaliação diagnóstica ou inicial), servindo como parâmetro para a avaliação final do projeto. É importante ainda salientar que cabe ao professor, independentemente do seu trabalho junto às crianças, articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo. Também cabe a ele realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com os outros educadores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo.

Desse modo, apesar de partirem de situações significativas e concretas da vida das crianças, os projetos devem ajudá-las a afastarem-se das mesmas. As especificidades e particularidades nas quais estão imersas em sua vida cotidiana e familiar deverão dar lugar à busca de integração em uma nova comunidade e de outro tipo. Esse espaço de novas aprendizagens será composto por adultos (educadores) e de outras crianças (colegas) em um espaço diferente, simbólico, abstrato. Enfim, é importante que a criança possa mergulhar em um mundo de significados gerais que estão ligados ao que ela vê e faz.

Vygotsky (1987) já afirmava que o único ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa para frente. A ideia aqui concebida é a de que o ensino cria uma

série de processos de desenvolvimento que de outro modo não seria possível despertar nas crianças. Isto é, o ensino precede e estimula o desenvolvimento mental da criança.

Nesse momento, responde-se às seguintes questões: o que precisa ser feito? Como o trabalho pode ser desenvolvido? Como obter os materiais? Como serão distribuídas as responsabilidades? O planejamento não fica pronto no momento inicial, sendo continuamente ajustado às situações- limite. Dos fatos registrados no relatório a seguir, podemos ilustrar tais afirmações:

Costurando, juntando, agregando dados e fatos...

Continuando a falar do projeto do Hamster...

A educadora limita-se a fazer perguntas e sugestões que levam a que o interesse e a motivação das crianças e da auxiliar Rita se mantenham vivos. A auxiliar sai da sala e volta passados momentos. Diz que falou com Gracinda, a outra auxiliar, e ela lhe indicara que havia um livro na escola sobre como tratar dos hamster. Ana sugere-lhe que traga rapidamente o livro. Volta passados minutos... Não se trata de um livro vulgar, mas sim de um Atlas dos Animais. Senta-se de imediato na mesa em que regularmente o grupo se reúne e procura a palavra hamster. Não é necessário chamar as crianças. Como que sugadas pelo interesse, elas agrupam-se em torno de Rita. Ana, atenta, discreta, envolve as crianças de forma a que todas possam observar... Ana se faz de memória do grupo: relembra a experiência de Rita nas férias de Natal, o fato de terem regressado de férias e o hamster estar vivo no seu espaço... As crianças estão presas, suspensas... Há quase 10 minutos um grupo de crianças de 3 a 4 anos não arreda pé de onde Rita lê uma enciclopédia. As crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. Torna-se importante começar a ser mais concreto: o que vai se fazer... por onde começar...

Instituição: Escola Figueirinha da Rede Municipal de Lisboa.

Projeto: Das perplexidades em torno de um hamster.

Faixa etária: 3 a 4 anos.

Fonte: VASCONCELOS, T. Qualidade e projeto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.

Tendo como suporte o relato descrito há algumas questões relevantes a serem discutidas.

A primeira refere-se ao fato de que a auxiliar que trabalha junto à professora tem “voz e vez” junto às crianças. Isso se expressa no modo como sai em busca de materiais para subsidiá-las, no envolvimento curioso que se manifesta quando lê o texto e dialoga com os alunos. Ao lado disso, há evidências do quanto a professora abre um espaço na sala de aula para que essa educadora também interaja diretamente com as crianças. Essa situação reflete um trabalho curricular e pedagógico que atinge não somente os professores, mas toda a equipe da escola.

Outro aporte que se faz necessário é o fato de uma escola infantil ter disponível e acessível aos seus alunos certos materiais como um Atlas dos Animais. Isso possibilitou que o interesse e a curiosidade das crianças sobre os hábitos dos hamster fossem de imediato saciados e, ao mesmo tempo, incentivados. Além disso, o hábito de frequentar lugares como a biblioteca da escola ou de algum local da comunidade possibilita o contato e o acesso a obras científicas e literárias que, certamente, alimentarão o trabalho com projetos. Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que este “saia” do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro. Como já falamos anteriormente, ter calendário, fazer listas de atividades e dividir as responsabilidades são pontos fundamentais.

Nas anotações do diário de campo da professora Teresa Vasconcelos, exemplificaremos como os instrumentos de trabalho podem ser peças-chave no planejamento cotidiano do professor:

Os instrumentos de trabalho

Os instrumentos de trabalho têm um papel muito importante no dia-a-dia da Figueirinha. Ana os vê como extremamente flexíveis, acompanhando o fluir dos interesses das crianças, dentro dos limites impostos pela necessidade de se encontrarem como grupo, de comerem todos à mesma hora, de irem brincar juntas lá fora, de trabalharem e brincarem em pequenos grupos e de desempenharem as tarefas inerentes à vida na sala de atividades. São os instrumentos de trabalho que organizam a sala de atividades e consistem em: calendário, quadro de tarefas, quadro das idades, escala de crescimento, quadro dos presenças, jornal de parede. São referências importantes para o trabalho de Ana e das crianças e também para o ambiente social e intelectual da sala, na medida em que dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo em que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas...

VASCONCELOS, T. *Ao redor do mesa grande*. Porto: Porto Editora, 1997.

COLETANDO INFORMAÇÕES

O grupo como um todo (crianças e adultos) busca informações externas em diferentes fontes: conversas ou entrevistas com informantes, passeios ou visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas, pesquisas bibliográficas, nos laboratórios, na sala de dramatização, na sala de multimídia, na sala de esportes ou em diferentes cantos ou ateliês na sala de aula ajudam a criar um ambiente de pesquisa.

A organização do prédio e da sala de aula pode facilitar tanto a emergência de um projeto quanto a possibilidade de colocá-lo em andamento.

A biblioteca ou o centro de documentação da escola podem ser espaços explorados pelas crianças em busca de conhecimentos. É importante lembrar que esse ambiente deve ser organizado com e para as crianças: com caixas que contenham materiais sobre os temas, com livros diversificados que estejam colocados em altura adequada (onde elas possam explorar), com índices que apresentam e organizam as informações e com adultos disponíveis que lhes sirvam como apoio, já que muitas das crianças ainda não são leitoras experientes.

Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no *hall* de entrada da escola. O planejamento necessita ser retomado continuamente.

Após a coleta de informações, é preciso pensar em formas de sistematização, isto é, como fazer o registro. É necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Essa documentação pode ser constituída por desenhos realizados pelas crianças, textos coletivos organizados pela professora e pelo grupo, montagem de painéis com as descobertas mais interessantes sobre a temática, fotos, enfim, registros gráficos e plásticos que os alunos vão realizando ao longo do processo. Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro de documentação. À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho. O registro propicia a construção social da escrita e valoriza umas das dimensões do uso social da língua. No relato a seguir, encontramos respaldo prático dessas ideias.

Voltando a falar sobre detetives de bichos...

Diferentes registros, explorações plásticas, interações com o mundo literário, experiências, brincadeiras, jogos envolvendo matemática, o escrita, a expressão corporal e o movimento,

constituíram um cenário de interesse e descoberta ao grupo, ao longo do primeiro semestre, envolvendo-nos cada vez mais no projeto.

Primeiramente, as crianças trouxeram para a escola pequenos bichinhos, em diferentes frascos. A cada dia que passava a coleta de bichos aumentava, surgindo novas indagações e questionamentos: Como devemos organizar estes bichinhos? Os que estão vivos vamos deixar no vidro? Que bichos são esses, conhecemos ou não?

Preparamos então um cantinho na sala para organizarmos todos os materiais (livros de pesquisa, lupa, pinça, frascos). Com o auxílio da bióloga que trabalha no Ensino Médio da escola, fomos ao laboratório de biologia e selecionamos os bichos e aprendemos a guardá-los de forma correta, preparando uma solução de formol e álcool. Nesta ocasião foi possível identificarmos bichos que para nós eram desconhecidos. A partir destas descobertas, o próximo passo foi de pesquisa e investigação. Nesta etapa do trabalho, as famílias participaram bastante. Com as informações das pesquisas iniciamos o processo de formulação de hipóteses, experimentação e diagnóstico de informações. Atrelado a isto foi possível conhecermos mais a vida destes animais investigados..., primeiro foi a lagarta, depois as mariposas, as libélulas, os besouros...

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Luciane Lara da Rosa.

Projeto: Detetives de bichos.

Faixa etária: 4 a 6 anos

SISTEMATIZANDO E REFLETINDO SOBRE AS INFORMAÇÕES

Nessa etapa, formulam-se as diferentes hipóteses, selecionam-se e coletam-se materiais e evidências, as quais são planejadas, registradas e transformadas em experiências sob a forma de diferentes linguagens. Nesse sentido, são válidas todas as atividades, tais como as de criação dos jogos, as atividades dramáticas, as experiências científicas, os desenhos, as esculturas, a marcenaria, a música, os gráficos, as redações, os desenhos, os modelos, a construção de miniaturas, o trabalho com números, cálculos, seriações e classificações, a ampliação de vocabulário específico, a elaboração de textos coletivos, as histórias contadas oral-mente e escritas.

Após a investigação, são necessários momentos coletivos nos quais as crianças apresentam o material coletado e fazem comparações, inferências, relações entre as informações.

Ao lado disso, é necessário escolher o que deve ser registrado, como é possível registrar, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Passa-se da experiência concreta das crianças para as distintas formas narrativas, em que as atividades e habilidades ligadas ao pensamento teórico põem-se em ação. Se apenas trabalhamos as atividades empíricas, esquecendo as possibilidades de generalização, de deslocamento para outro contexto, de teorização, estamos deixando de cumprir um dos papéis específicos da escola. Entende-se que, nessa interação, as crianças precisam das linguagens simbólicas e dos conceitos abstratos para compreender melhor o mundo.

Para registrar e posteriormente comunicar o que foi conhecido, é preciso conhecer formas distintas de narrativas — como as linguagens visual, verbal, escrita, matemática, musical e corporal —, como também fazer uso de recursos como lápis, quadro, mural, computador, internet, gravador, vídeo, livros, revistas e documentos. E manipulando tais recursos, interagindo com eles, que se aprende a dominar técnicas e materiais.

Com frequência, é a partir desse momento que o educador e as crianças propõem novas perguntas e caminhos a seguir com trabalhos individuais, de grupo ou grande grupo. Este é, portanto, um momento em que os enfoques sócio afetivo e sócio cognitivo estão sendo privilegiados por meio das interações e do diálogo. Nesse processo, todos têm uma implicação ativa: cada integrante do grupo e também a professora são atores de um trabalho eminentemente cooperativo.

Mais uma vez em torno do hamster...

Na fase da execução, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Preparam aquilo que desejam saber, perguntas que querem fazer. As crianças transportam máquinas fotográficas, gravador, lápis e papel, embalagem para recolher plantas e animais ou mesmo um par de binóculos...

De regresso à escola, põe em comum o material recolhido. Consultam livros, revistas, enciclopédias, imagens variadas. A bibliotecária emprestou-lhes inclusive uma série da National Geographic Magazine sobre o assunto. Surgem desenhos pormenorizados e rigorosos sobre o hamster que as crianças realizam, tendo os livros e as imagens como fonte de consulta. Confeccionam-se as tonalidades do pelo do hamster, descobrem-se tecidos e lãs que sugerem a textura do pelo. Fazem-se hamster em barro...

A comida do hamster é pesada, fazem-se triagens, gráficos indicadores das porções consumidas em cada dia. Observam-se as bolsas do hamster cheias de comida. Tudo é registrado. Monta-se um miniobservatório, a lupa passa a ser um objeto imprescindível. O professor de uma escola de nível médio da área da zoologia passa a visitar a sala todos os dias e serve de consultor do grupo. A educadora exige rigor em todo o processo de pesquisa, já que as crianças não merecem menos que isso. Finalmente, as crianças descobrem que o hamster gosta de brincar e que tem poucos objetos para isso em sua bacia de água. Definem que vão construir um balanço para o hamster um lago para ele tomar banho e plantas para ele se esconder...

Instituição: Escola Figueirinha da Rede Municipal de Lisboa.

Projeto: Das perplexidades em torno de um hamster.

Faixa etária: 3 a 4 anos.

Fonte: VASCONCELOS, T. Qualidade e projeto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.

A ideia do terrário...

Nosso primeiro terrário morreu porque, segundo o visito do biólogo da escola, havia poucas plantas e, portanto, poucos produtores de oxigênio em relação aos consumidores que eram muitos (caracóis, minhocas, fungos).

Resolvemos nos organizar novamente e montar um segundo terrário com a ajuda de todos. Para essa experiência, convidamos novamente Carlos (o biólogo da escola) para nos acompanhar na montagem. Várias modificações foram realizadas para que tentássemos alcançar nosso objetivo, ou seja, colocar elementos naturais em harmonia, formando um ecossistema.

Inúmeros registros e observações foram feitos pelas crianças no decorrer dos dias. Descobrimos, por exemplo, que determinadas plantas sofrem o processo de "gutação", isto é, absorvem a água da terra e formam uma gota que fica em sua extremidade por um bom tempo...

Em nosso bloco de apontamentos, fomos registrando as descobertas das crianças:

— Um cascudo morreu... ele caiu na água... ele não sobreviveu... (Marino)

— Tem água grudada no vidro... (Diogo)

— A água ferveu e subiu... evaporou..., depois desceu para a terra... em forma de vapor... (Gabriel)

— Como acontece quando chove., quando o nuvem tem chuva... (Marcelo)

— As plantas estão um pouquinho maiores por causa do húmus... (Diogo)

Assim construímos nosso terrário, cuidando para colocarmos em prática tudo o que havíamos aprendido. Com a ajuda das crianças, tentamos equilibrar produtores e consumidores de oxigênio, dispomos a terra em forma de rampa para proporcionar um terreno variado para as minhocas. No final da primeira tarde, já podíamos observar o processo de evaporação da água. As crianças comentavam, explicando de diferentes maneiras e utilizando linguagem própria poro expressar o que observavam.

Outras observações também foram importantes ao longo do processo como poder perceber o crescimento da raiz das plantas se desenvolvendo na terra e alcançando a camada de cascalho, bem como ver as minhocas produzindo húmus através das paredes do terrário...

A partir da experiência com o terrário, outra perspectiva de exploração científica surgiu no grupo: a plantação de um canteiro de chás e temperinhos...

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Renata Martelet.

Projeto: Portfólio de grupo.

Fixo etário: 4 a 6 anos.

Os registros evidenciam o quanto as diferentes áreas do conhecimento vão emergindo nas atividades que se integram não pela atividade em si, mas pelos processos mentais que se desencadeiam e que vão sendo percorridos.

DOCUMENTANDO E COMUNICANDO

Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças. É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques. Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado. Os dossiês, nesse caso, são estratégias de grande significado para a organização final dos projetos. É importante lembrar que cada finalização de projeto propõe novas perguntas e que estas podem ser utilizadas para encaminhar novos projetos, fazendo-se um exercício metacognitivo sobre a aprendizagem realizada.

Também para os pais o registro do que foi realizado em sala de aula possibilita descobrir o processo cognitivo de seu filho, vendo-o atuar em outro tipo de espaço social e valorizando a sua participação no trabalho escolar. Por todas essas razões, acreditamos que o trabalho pedagógico organizado através de projetos seja uma perspectiva didática muito adequada ao mundo, às escolas e às crianças contemporâneas. A documentação pedagógica e a sua relação com a avaliação será aprofundada no próximo capítulo.

Retomando o trabalho em torno do Ulisses...

Ulisses seguia em sua vida nova no Califórnia. Também nos enchíamos de interrogações e de dúvidas quando pensávamos: como estaria se pudesse viver em liberdade quando era pequeno?

Com essa interrogação, acaba o portfólio (pasta de trabalhos e registros) que cada criança tem de toda a história. Fecha-se o trabalho, mas não o projeto!

Instituição: Escola Isabel de Viliena deiLiogregat — Barcelona, Espanha

Projeto: Professora Mercê de Febre

Faixa etária: 3 anos.

Fonte: HERNANDEZ, E Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

De volta o hamster para finalizar...

Por último, organiza-se uma exposição sobre a vida dos hamsters. Convidam-se os alunos do ensino fundamental da escola próxima, expõem-se os trabalhos, o processo vivido, o resultado das pesquisas e das entrevistas, produz-se um álbum gigante com fotografias, desenhos e textos. As crianças explicam o que já sabem sobre a vida dos hamster. Criou-se uma canção para cantar ao hamster e também cantá-la na exposição. Oferece-se a cada participante um pequeno guia, um panfleto elucidativo... Finalmente, e em celebração ao hamster, há uma surpresa, um teatro de fantoches, os quais foram confeccionados pelas

crianças com a ajuda das educadoras, em que as crianças contam a história da Rita e do hamster que parecia ter morrido...

Nas palavras de Malaguzzi (1999), trabalhar com crianças significa estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas.

Muitos educadores preocupam-se em como escrever um projeto, quais são os itens necessários, etc. Em primeiro lugar, inicia-se com um esboço, e a documentação final é que realmente expõe a parte relevante do trabalho com projetos. Citaremos a seguir algumas estruturas que têm sido propostas por algumas escolas para que se possa pensar a esse respeito.

Estruturas alternativas de projetos

Afirmamos anteriormente que, quando se trata de elaborar um projeto, não existe uma única estrutura a ser seguida, nem tampouco um modelo predeterminado. Esta é uma ideia que desejamos deixar bem assinalada. Assim sendo, as sugestões que fazemos a seguir são algumas das possibilidades de estruturação que se somam a muitas outras, não explicitadas aqui. Cabe ressaltar que muito mais significativo e importante nessa metodologia é o relatório que vai sendo construído dia após dia e a documentação dos novos planos que vão sendo registrados, como podemos observar nos relatórios exemplificados ao longo deste capítulo.

Exemplo 1

Identificação

- Título.
- Instituição.
- Equipe.
- Duração.
- Situação problema inicial.
- Aprendizagem a construir.
- Material escolhido.
- Atividades e cronogramas.
- Modalidades de metacognição, sistematização e teorização.
- Modalidade de avaliação.

Exemplo 2

Planejamento do projeto

- Objetivos, tarefas necessárias, recursos possíveis.
- Realização das tarefas dos grupos.
- Realização final da jornada, objeto do projeto.
- Atividades e cronograma.
- Modalidades de metacognição, sistematização e teorização.
- Modalidades de avaliação.

Exemplo 3

Projetos de Ação

- Fundamentação.
- Objetivos.
- Participantes.
- Metodologia.
- Avaliação.

Exemplo 4

Projeto de Estudo

- Tema.
- Justificativa.
- Objetivos do projeto.
- Seleção das informações.
- Índice.
- Andamento do trabalho.
- Avaliação.

Exemplo 5

Projetos

- Escolha do tema.
- Índice.
- Fontes de informação.
- Dossiê.

Exemplo 6

Metodologia de projetos

Adriana Beatriz Gandin

- Incentivo (sensibilização).
- Formulação do propósito (objetivo).
- Elaboração cooperativa do plano.
- Desenvolvimento (realização das tarefas e atividades planejadas).
- Culminância.
- Avaliação e autoavaliação.

Momentos de um projeto

- Seleção e definição de um tópico ou problema.
- Planejamento das atividades.
- Desenvolvimento do projeto: levantamento de informações, organização das informações, experiências realizadas.
- Reflexão e sistematização.
- Conclusões e comunicação.

Etapas de um projeto

- Fundamentos.
- Localização.
- Eixo integrador.
- Justificativa.
- Objetivos.
- Temáticas.
- Estrutura e recursos.
- Avaliação.
- Conclusão.

Exemplo 7

Etapas de um projeto

(Josette Jolibert, 2006)

1. Planejamento do projeto, das tarefas a serem realizadas e das responsabilidades.
2. Realização das atividades.
3. Finalização do projeto.
4. Avaliação coletiva do projeto.
5. Avaliação das aprendizagens durante o projeto.

Exemplo 8

Projetos de Ação em Arte

Minam Celeste Marfins

1. Título do projeto.
2. Justificativa.
3. Objetivos.
4. Conteúdos.
5. Dinâmico:
 - Avaliação inicial: sondagem para o levantamento de repertório.
 - Encaminhamento de ações: avaliação contínua e planejamento.
 - Sistematizações do conhecimento: finalização e avaliação somatória.
6. Avaliação do projeto pelos educandos e pelo educador.
7. Recursos necessários.

CAPÍTULO 6: DIFERENÇAS DE PROJETOS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, *a priori*, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. Porém, em sua essência, assim como qualquer tema pode ser abordado nessa perspectiva, também é possível utilizá-lo em qualquer etapa da escolaridade.

Com propósitos didáticos, para fins de uma melhor abordagem, vamos organizar este capítulo inicialmente em torno do trabalho com projetos com crianças pequenas na creche e, posteriormente, com as crianças maiores da pré-escola.

PROJETOS NA CRECHE

A primeira infância, período que vai dos 0 aos 3 anos, é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. E o momento em que as crianças têm uma dependência vital dos adultos. O modo de viver e de manifestar-se, de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia. Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias.

Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária.

No depoimento a seguir transcrito, essas ideias ficam claramente evidenciadas.

Acredito que os projetos são formas didáticas de organização do trabalho da sala de aula que oportunizam aos professores uma prática pedagógica mais elaborada e adequada sob o ponto de vista do potencial de aprendizagem das crianças muito pequenas. Tenho utilizado e reconstruído no berçário um projeto de trabalho que envolve três áreas do conhecimento: motora, afetiva e da linguagem. Nessa perspectiva, tenho trabalhado no sentido de desenvolver atividades que integrem essas áreas e incentivem o desenvolvimento geral das crianças. O que é importante salientar é que os projetos devem ser pensados a partir do grupo real de crianças, suas potencialidades aparentes e experiências significativas vivenciadas, pois delas podem irradiar novas experiências e situações de ensino. Os projetos são valiosos porque imprime na ação pedagógica do educador infantil a possibilidade de superação da dicotomia entre o cuidado e a educação, já que são elaborados a partir de objetivos que explicitam essa relação

tênue e frágil, a qual precisa ser rompida e superada. Instituição: Escola Municipal Santa Rosa, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Ana Isabel Lima Ramos.

Faixa etária: 0 a 2 anos.

Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. E a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos.

Nos dois registros descritos a seguir, podemos exemplificar tais afirmações:

Com base nas observações referentes às características das crianças, no que diz respeito ao contexto em que estão inseridas, sabendo que o desenvolvimento se dá através das interações entre o sujeito e o meio, dos sujeitos entre si, adultos e crianças, bem como das crianças entre si, procurou-se construir um projeto de trabalho que possibilitasse vincular a vida cotidiana das crianças à realidade e aos aspectos culturais de sua comunidade. O projeto Amigos do Rio nasceu assim da necessidade de explorar e conhecer o contexto escolar e também o local de moradia das crianças... A esse fator acrescenta-se o interesse das crianças por uma variedade de animais, manifestado através das histórias e das falas desses pequenos nos passeios que fazíamos pela ilha...o fato das famílias das crianças pertencerem a uma comunidade nativa composta por pescadores propiciou o tema estudado neste projeto: O peixe.

Instituição: Escola Municipal Infantil Ilha da Pintada.

Material: Artigo publicado pela Professora Monique Zamboni.

Faixa etária: 1 a 2 anos.

Fonte: Revista Projeto, ano 3, n.4, jun. 2001.

O trabalho com a pedagogia de projetos na classe-bebê tem sido uma experiência encantadora, fascinante e desafiadora.

Nossa escola vê o bebê como um sujeito histórico, social, cultural e único. Confiamos em suas capacidades e o acolhemos em sua individualidade e diversidade. Diante disso, não podemos pensar em outra proposta que não seja a pedagogia de projetos. Os projetos na classe-bebê surgem a partir de um olhar atento (recheada de afetividade e embasado pela teoria) do educador, que busca dar significado às diferentes manifestações dos bebês. Os temas dos projetos, assim, nascem da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança em suas múltiplas linguagens: o movimento das mãos, o sorriso, o choro, os brinquedos preferidos, as formas com que os manuseiam, suas descobertas, etc.

Neste ano, durante o período de adaptação, percebemos um “fascínio” do grupo pela música. Em nossas tardes, um dos momentos mais prazerosos tem acontecido quando cantamos e dançamos juntos. Nessa hora, todos, sem exceção, se aproximam. Alguns já pedem a música que desejam cantar utilizando a linguagem oral ou gestos que caracterizavam a canção. Há também os que buscam a cesta com instrumentos para acompanhar as músicas e oferecem aos colegas. Alguns batem palmas e mexem o corpo no ritmo da música.

Com base nessas observações, estamos vivenciando na turma nosso primeiro projeto pedagógico: “A música na vida dos bebês”. Através de um repertório diversificado, exploramos o desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência musical, favorecendo a construção da linguagem expressiva e simbólica. Nossas tardes têm sido embaladas por diferentes estilos musicais: valsas, bolero, tango, música clássica, bossa nova... Estamos conhecendo vários instrumentos musicais. Os bebês ficaram encantados com o som da harpa e do berimbau, por exemplo, e divertiram-se “tocando” teclado e violão. Além disso, a visita de músicos em nossa sala nos tem proporcionado a possibilidade de cantar, dançar e apreciar as músicas tocadas.

Recebemos, por exemplo, o Eduardo, pai da Luísa, que tocou violão e cantou para o grupo as músicas que eles pediam: “A canoa virou”, “Parabéns”, “O sapo não lava o pé”, “Brilha, brilha estrelinha”, entre outras. O Paulo, pai do Yuri, colega do maternal, é professor de capoeira e

nos deu uma verdadeira aula de berimbau! A Kelly, professora de música da educação infantil e parceira nesse projeto, tem nos auxiliado na construção de vários instrumentos musicais.

Ainda nesse projeto, estamos conhecendo a música preferida de cada integrante do nosso grupo e nos divertimos muito dançando e cantando cada uma delas. Por fim, estamos filmando muitos desses momentos com o objetivo de registrar tudo em um DVD para que nosso projeto torne-se realmente inesquecível. Muitas outras atividades vão surgindo no decorrer do projeto em meio a surpresas, aventuras e aprendizagens. E o gostoso de trabalhar dessa forma é, justamente, essa abertura para o novo, o inusitado, o imprevisível.

Afinal, consideramos impossível dissociar o aprender do viver, e o vida é assim: surpreendente!

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Anete Esteves Sant'Anna.

Faixa etária: 0 a 2 anos.

O trabalho com essa faixa etária, como já afirmamos antes, requer como uma tarefa fundamental da educadora a de organizar o espaço: interno (da sala de aula) e externo (do pátio). Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens da criança. O ambiente bem-estruturado, mas flexível e passível de mudanças, deverá prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas novas aquisições, suas necessidades e seus interesses. O ambiente, isto é, a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos.

Nos registros transcritos por uma professora de berçário, podemos entender com bastante clareza como a organização do espaço pode ser um “segundo educador”:

Como educadora de um grupo de bebês (de 4 meses a 2 anos), que vivem um momento no qual o fala e a locomoção apresentam-se como seus grandes desafios e conquistas, tenho consciência de que uma de minhas tarefas mais importantes é saber organizar o espaço tanto interno (sala de aula) quanto externo (pátios). Preocupo-me em possibilitar aos bebês a construção de vínculos afetivos para que possam sentir-se confiantes e seguros no ambiente escolar. Aliado a isso, organizo o espaço para que seja seguro e desafiador, bem como flexível o suficiente para transformar-se à medida que se modificam e evoluem as potencialidades das crianças. Percebo o espaço como meu grande aliado, um educador auxiliar e, muitas vezes, um provocador de aprendizagens.

Acredito que meus alunos aprendem enquanto interagem nesses espaços e, como mediadora, não necessito estar todo o tempo com eles à minha volta e sob o meu olhar. Assim, “visito” os cantos e recantos da sala, enquanto os bebês transitam livremente nesses espaços. Interajo muitas vezes com pequenos grupos, observando, preparando desafios, trazendo coisas novas para aquele ambiente ou, ainda, simplesmente mergulho junto na brincadeira. E justamente nesses momentos de escuta atenta e observação, enquanto circulo pelos espaços, que percebo os interesses e as necessidades de meu grupo e surge um novo projeto. Não consigo imaginar como realizar esses projetos sem contar novamente com o espaço como meu aliado!

Em casa, quando estou planejando uma atividade do projeto, pode ser um jogo, uma música, uma história, vou visualizando o espaço de minha sala, como uma tela, e começo a pensar no lugar mais adequado para atividade, o que preciso modificar ou não nesse espaço...

Nos momentos em que reúno o grupo todo para propor uma atividade do projeto, por exemplo, tenho consciência de que a forma como as crianças participarão, o tempo de concentração, a exploração dos objetos será diferente para cada criança, e é isso que enriquece meu trabalho, me desafia e encanta. Ainda bem que posso contar novamente com o espaço como parceiro.

Gostaria de citar como exemplo uma atividade realizada no projeto “Á música na vida dos bebês”. Reuni o grupo e sentamos todos em uma rodinha em cima de nosso colchonete. Os bebês haviam trazido de casa diferentes potes e caixas de metal, plástico, isopor, papelão, madeira e outros materiais. Havia trazido também conchinhas, sinos, pedras e tampinhas. A proposta inicial feita por mim e pela professora de música foi explorar o material. Os bebês divertiram-se explorando as formas mais variadas: empilhando, jogando, enfileirando, brincando de dar comidinha às bonecas e colegas, fazendo sons diferentes. Depois propomos fazer chocalhos utilizando esse material.

Nesse momento, alguns bebês ficaram encantados ao colocarem materiais trazidos de casa nos potinhos e construir os chocalhos. Outros foram com alguns potes para o cantinho das bonecas e começaram a preparar no fogão a comida para suas “filhas” usando os potes. Dois bebês foram para um lugar da sala que chamamos de “esconderijo”, pois fica localizado embaixo do escorregador de madeira. É um lugar aconchegante, cheio de frestas por onde os bebês podem espiar, um verdadeiro “esconderijo”. Para lá eles levaram potes de diversos tamanhos e podíamos ouvir suas risadas, empilhando e derrubando esses potes.

Outro bebê afastou-se por um tempo da atividade e foi pedir a mamadeira para minha auxiliar, indo deitar-se na rede para tomá-la. Outro, ainda, brincava com o som de um chocalho já pronto, enquanto fazia caretas na frente do espelho. Tenho certeza de que todos, ao seu modo, vivenciaram intensamente a atividade e de que ela só pode acontecer, com toda essa riqueza, graças ao espaço.

Sei que preciso propor atividades desafiadoras, interessantes, significativas, mas não tenho a pretensão de vê-los todos envolvidos nessa atividade e não posso calcular o tempo de cada um, nem toda a variedade de interações que a atividade irá proporcionar. Por isso, conto novamente com esse “outro educador” que é o espaço.

Ainda durante esse projeto, os bebês lembraram-me que o espaço da sala de aula não é propriedade minha e que, portanto, preciso organizá-lo em parceria com meus alunos, mesmo que sejam bem pequenos. Recordo-me que coloquei os instrumentos musicais que estávamos confeccionando em uma cesta próxima aos livros de história, julgando ser o lugar mais apropriado para guardá-los. Era acessível a todos, ficava perto do colchonete, parecia perfeito, mas isso era realidade só para mim, como pude perceber...

Comecei a ver que a cesta criava “pernas”, andava pela sala. Por mais que eu insistisse em colocá-la no lugar que tinha escolhido, ela sempre estava próxima ao nosso brinquedo de madeira com rampas e escorregador, aquele do esconderijo, que já descrevi. Os bebês gostavam de reunir-se no esconderijo para explorar os instrumentos e de subir e descer na rampa com eles; portanto, os levavam para lá. Nem preciso dizer que, quando percebi meu erro, sentei com o grupo e combinamos o local para a nossa cesta de instrumentos ficar: bem próximo ao brinquedo de madeira, é claro!

Nesse projeto, assim como em todos que trabalhamos, preocupamo-nos também em pensar que o espaço não se restringe às dependências da escola, mas ultrapassa seus muros. Saímos com os bebês para visitarmos museus, teatros, o Bienal do MERCOSUL, a casa de colegas, o trabalho dos pais, uma escola de natação e tantos outros locais significativos que falam da história e da cultura das crianças.

Perceber as múltiplas linguagens dos bebês e as “dicas” que eles nos dão quanto às constantes modificações em nosso espaço, fazê-lo “pulsar”, acompanhando a vida da escola, sensível à história pessoal e coletiva do grupo que ali convive, é uma tarefa desafiadora e gratificante para mim.

Como diz Lóris Malaguzzi (citado em Edwards, 1999):

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e de usar seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Anete Esteves Sant’Anna.

Faixa etária: 0 a 2 anos.

Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes — data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo — e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Nessa faixa etária, é fundamental considerar que as coisas importantes da vida a serem descobertas e conhecidas são a procura do olhar, o ser correspondido, o sorrir, a conversa (seja ela qualquer tipo de relação vocal), o tocar (contato motor), o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas, as saídas para o espaço externo, as festas, a vida em grupo. As atividades de sobrevivência, como alimentar-se, banhar-se, brincar, dormir, comunicar-se verbalmente e relacionar-se com os companheiros, também são as grandes aprendizagens desse grupo etário.

A construção de projetos para crianças pequenas pode ter durações diferenciadas, sendo possível pensar em projetos que durem um dia ou talvez uma semana.

PROJETOS NA PRÉ-ESCOLA

A segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade. Então, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças. O fato de elas terem muito desenvolvida sua oralidade, ter domínio do seu próprio corpo, faz seu rol de experiências aumentar cotidianamente, o que possibilita sua participação ativa não somente com relação ao surgimento das temáticas, mas também na construção do projeto. Esta é uma das diferenças de abordagem com relação ao trabalho com projetos na creche.

Na roda de histórias, o encontro com as abelhas....

Certo dia, ao sentarmos na roda para a leitura de mais uma nova aventura da Rosa Maria no Castelo Encantado, nos deparamos com alguns personagens curiosos: “as abelhas”.

Nesse dia, a verdadeira “leitura” que fiz foi a de observar o interesse e a empolgação dos diversos relatos sobre esse pequeno, porém tão fascinante animal. Todos queriam contar suas vivências sobre picadas, colmeias, a importância do mel para a saúde, vizinhos apicultores, enfim, socializar experiências que, sem dúvida, seriam a temática de um novo encaminhamento de projeto a ser explorado pelo grupo. Através de pesquisas realizadas junto às famílias, em sala de aula, no Laboratório de Ciências e em visita de profissionais da área, conhecemos sua constituição, seu hábitat, a reprodução da espécie, na classificação e as formas de se organizarem em um ecossistema onde todos possuem sua função para a harmonia da colmeia. Muitas foram as aprendizagens em vários âmbitos do conhecimento, pois ouvimos e recontamos histórias, dramatizamos, jogamos, cantamos, pintamos, construímos com diversos materiais, nos deliciamos com receitas culinárias e provamos muito mel! O projeto privilegiou a área das ciências, sendo que as pesquisas, as observações e os registros aconteceram como forma de investigação, sistematização e socialização de conhecimentos.

A curiosidade pelo projeto das abelhas suscitou no grupo um espírito investigado de constante pesquisa e observação. Construímos um espaço específico para colocarmos materiais e recursos que foram trazidos pelas crianças ao longo do estudo. Enciclopédias, recortes de jornal, revistas, artigos, livros científicos e literários, pesquisa de sites, bem como favos de mel, abelhas, lupas, roupas próprios de apicultores, fotos, etc., todos esses materiais foram suporte para muitos questionamentos e encaminhamentos ao longo do projeto.

“Quanto maior a abelha mais perigosa ela é?”, perguntou Matheus E em uma roda de discussão. Heloísa queria saber: “A abelha rainha é maior ou menor que o zangão?”. Leonardo P ficou curioso: “Será que a abelha prova o próprio mel?”.

Segundo Vinícius Signorelli (1995):

[...] as crianças percebem dois aspectos do conhecimento científico em momentos diferentes do processo de evolução da inteligência. Em um primeiro momento, predomina a visão das ciências como conhecimento sobre a natureza, o que as ciências não-dedutivas realmente são. Em outros momentos, as crianças vão percebendo que existem regras, critérios, métodos, lógicas, e que essas coisas também fazem parte do conhecimento científico.

Como sistematização e socialização de tudo o que aprendemos, propus uma gincana que foi dividida em dois momentos. As crianças organizaram-se através de sorteio em quatro grupos de quatro integrantes e receberam as tarefas de responder a questionamentos e dramatizar algumas descobertas sobre o mundo das abelhas.

O conteúdo questionado foi retirado do nosso dossiê, construído individualmente no decorrer da exploração das pesquisas, enquanto a temática das dramatizações foi inspirada nas curiosidades das próprias crianças por ocasião da visita dos apicultores indicados pelas famílias de Matheus F. e Leonardo P.

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Renata Martelet.

Faixa etária: 4 a 6 anos.

CAPÍTULO 7: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Quando uma escola propõe um trabalho com projetos todos aprendem! Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações. Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta e a escola como uma comunidade de investigação e de aprendizagens que estimula o pensamento renovado em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem — de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas.

O PROFESSOR NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo. “O professor passa a ocupar o papel de cocriador de saber e de cultura, aceitando com plena consciência a ‘vulnerabilidade’ do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e à curiosidade” (Rinaldi, 1994, p.15).

A pedagogia de projetos também possibilita tratar o trabalho docente como atividade dinâmica e não repetitiva. O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador. Analisar metacognitivamente o processo de aprendizagem realizado pelo grupo, avaliar e reinstrumentalizar para continuamente qualificar o seu ofício. A vida cooperativa que se estabelece na sala de aula ajuda o professor a sair da sua solidão, já que ele passa a compartilhar tarefas, a coproduzir estratégias pedagógicas, a criar e a aprender.

Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem. Pode-se complementar essa ideia com o conceito de comunidade de investigação, que é um espaço onde há descoberta e invenção por toda a parte, estimulando, assim, o pensamento renovado em todas

as áreas. É preciso que a sala de aula e a escola em sua totalidade tornem-se uma comunidade de investigação, na qual as crianças possam aprender umas com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social.

Independentemente do trabalho com as crianças, é tarefa do educador articular o tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo ou ciclo e realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, inclusive atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com os outros educadores da escola e ampliar seus conhecimentos, apresentando propostas de trabalho para o grupo. Além disso, deve selecionar os conhecimentos centrais e não transmitir rapidamente os conhecimentos da área. O ensino gera uma série de processos de desenvolvimento que, de outro modo, não seria possível despertar nas crianças, isto é, o ensino precede e estimula o desenvolvimento mental da criança, O papel do docente é também ser aquele que registra e que cria a memória.

AS CRIANÇAS E O GRUPO NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor o seu saber, no ver e sentir as controvérsias e na construção de uma visão coletiva.

A construção de um grupo de aprendizagem que colabora, que se envolve com as tarefas, que é coresponsável pelo empreendimento coletivo, define uma efetiva participação no grupo. Cabe salientar ainda que as crianças podem criar projetos individualmente, em pequenos grupos ou em duplas, ou mesmo em grande grupo. Cada um pode ser diferente, ter seus interesses, mas é preciso aprender a conviver e aprender com os limites da vida coletiva.

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos.

AS FAMÍLIAS E A COMUNIDADE

Para que a escola tenha sentido na vida das crianças e dos jovens, é preciso que ela seja construída a partir dos signos específicos de cada comunidade integrada aos significados mais amplos da cultura universal. Compete a cada escola e a cada grupo de alunos construir seu próprio projeto pedagógico. Nesse sentido, pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais.

Nessa perspectiva, a comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm, nessas trocas, um papel fundamental. Depurar-se com os costumes, flexibilizar ações dadas como naturais nas escolas, orientar a escola em direção a um modelo fraterno — pressupondo a reciprocidade de influência entre todos os envolvidos, ou seja, uma

comunidade de aprendizagem requer uma escola de investigação promotora do crescimento autêntico da criança por meio da gestão do seu conhecimento.

A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes. A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes e/ou cartazes afixados na sala de aula ou no *hall* de entrada da escola, estabelecendo, assim, um processo de comunicação e interlocução.

Os modos como a escola e a professora olham, escutam, relacionam-se com as crianças produzem nos pais e nas mães outros modos de olhar, sentir, conversar e dialogar. E isso é educação social.

Do encontro com Erico Verissimo...

Erico Verissimo entrou nas nossas vidas através das idas à biblioteca da escola. Nosso primeiro contato foi com a sua coleção. Fiz comentários sobre sua obra e um pouco da sua biografia. Prometi trazer-lhes mais informações e escolher uma de suas narrativas para iniciarmos uma leitura um pouco diferente das quais estávamos habituados. Segundo Josette Jolibert (1994):

“Antes mesmo de ter o texto sob os olhos, as crianças coletam muitos indícios:

- Por que caminho o texto chegou à aula?*
- Em que momento?*
- Qual a natureza do suporte?*
- O texto é ilustrado?*
- O texto contém, ou não, grande número de linhas?*
- Existem palavras conhecidas?*

[...] pouco a pouco, as crianças relacionam as diversas formas de escrita, estabelecem relações, constroem hipóteses e as verificam com o texto”.

Lembro-me do comentário do Eduardo:

“Rê, minha mãe já leu um livro do Erico Verissimo que não é de criança.” Ao apresentar o livro às crianças, exploramos a estrutura do texto e logo alguns perceberam que havia “muita letra” e “poucos desenhos”. Foi então que expliquei que a história seria contada de um jeito diferente e que teria uma surpresa a cada porte lida. A linguagem literária aliada ao universo simbólico foi, sem dúvida, o grande estímulo para o desenvolvimento e o sucesso de toda a nossa caminhada como grupo.

Após a primeira leitura, já pude questionar-lhes sobre a personagem principal e suas riquíssimas características, sobre quem era o narrador (aquele que estava contando a história) e aonde aconteceriam as aventuras. Surpreendentemente, as crianças foram apropriando-se do enredo com muito entusiasmo, realizando verdadeiros recontos coletivos com muita fidelidade.

Um dos recursos que facilitaram a apropriação do texto por elas foi a representação das cenas mais inusitadas, peculiares e até muito engraçadas. A identificação dessas partes foi claramente observada na reação das crianças após a leitura de cada aventura. Ficavam eufóricas, riam muito, comentavam todas ao mesmo tempo e, principalmente, realizavam ensaios representativos de maneira informal, escolhendo instantaneamente personagens para simbolizar. As riquíssimas analogias criadas por Erico Verissimo possibilitaram explorar uma diversidade de aspectos. Observadoras, as crianças foram alimentando-se do mundo simbólico ao mesmo tempo em que estabeleciam constantes relações com suas vivências reais.

Pude observar o interesse delas pelas diversas frutas citadas no texto, as quais, ao serem descritas pelo autor, ganharam “vida”, suscitando a motivação dos leitores. Encaminhei, dessa forma, nossa primeira pesquisa como tema de casa. Cabe ressaltar a importância do envolvimento das famílias nesse processo de descoberta com foco na área científica. O objetivo dessas pesquisas é viabilizar o contato com diversas fontes de informação, socializando tal

processo com os demais colegas. Favorecemos, assim, a sistematização do conhecimento, bem como o intercâmbio social entre os pares.

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Renata Martelet.

Projeto: Portfólio de grupo.

Faixa etária: 4 a 6 anos.

A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo.

CAPÍTULO 8: AS MARCAS DEIXADAS NO CAMINHO

COMO E PARA ONDE ANDAMOS

Um aspecto bastante importante na prática com projetos é o da gestão compartilhada do trabalho pedagógico. Apesar de desempenharem diferentes papéis nesse modo de organizar o ensino, é fundamental que todos os atores sociais envolvidos sejam sujeitos e participem da elaboração, do registro e do acompanhamento dessa construção, deixando marcas ao longo do percurso.

Para poder realizar o planejamento e a execução participativos, é preciso criar instrumentos que registrem aquilo que acontece com o grupo de forma compartilhada para que todos tenham conhecimento e possam intervir modificando as combinações. Para fazer esses registros, utilizam-se diferentes ferramentas, como quadros com as atividades de cada grupo, listas com as atribuições de cada um, índices de temas, calendários, entre outras. Assim, o material produzido com e pelas crianças é exposto para todos, valorizando a função social dos registros (escrita, desenho, etc.), algo muito importante para as crianças que, durante a educação infantil, estão sendo introduzidas na cultura escrita. No Brasil, o trabalho com observação, registro e planejamento já tem uma longa tradição através do trabalho de Madalena Freire (1986) e Cecília Warschauer e as publicações da Escola da Vila.

A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança. Desse modo, as famílias, assim como outros personagens que convivem na escola, podem acompanhar os projetos e participar deles. Esse processo alimenta aquilo que vem sendo denominado, internacionalmente, como documentação pedagógica, isto é, os registros dos fazeres das escolas, dos professores e das crianças de educação infantil.

A expressão *documentação pedagógica* tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. Ao documentar pedagogicamente o dia-a-dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.

De acordo com Malaguzzi (citado em Moss, 2003):

Documentar sistematicamente os processos e os resultados dos trabalhos com as crianças serve para três funções:

- oferecer às crianças uma memória do que disseram e fizeram que sirva como um ponto de partida para os próximos passos;
- oferecer aos educadores uma ferramenta para compreensão, pesquisa e renovações contínuas;
- oferecer à comunidade algumas informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de tomar a escola realmente pública.

O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens.

Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam. Nos últimos tempos, muitas modificações curriculares têm-se apresentado na educação infantil e, conseqüentemente, nosso entendimento do que seja avaliar nessa etapa de ensino também se transformou.

A avaliação é um tema controverso, pois tem sido um importante instrumento de controle social ao classificar, hierarquizar, homogeneizar e normalizar as pessoas. Na avaliação da educação infantil, observamos recentemente duas tradições. A primeira, mais objetivista, foi muito utilizada nas décadas de 1960 e 1970 e baseava-se em objetivos comportamentais, os quais apontavam pautas do desenvolvimento humano configuradas pela psicologia do desenvolvimento, tendo como parâmetros uma criança idealizada e tida como capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e evidenciar competências.

Nos anos de 1980, com a democratização do país, com os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, com a introdução de abordagens mais qualitativas de coleta de dados nas pesquisas e com a ampliação das perspectivas de desenvolvimento (psicologia genética e sócio histórica), criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Esta se tornou mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim, a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos.

A falta de rigor, a descrição de elementos subjetivos e o uso de roteiros preestabelecidos, que muitas vezes se transformavam em modelos, acabaram esvaziando de sentido esse instrumento.

Do ponto de vista legal, também a avaliação na educação infantil sofreu uma profunda alteração quando a LDB (1996) propôs que a avaliação das crianças na educação infantil "(...) far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Esse posicionamento legal abriu espaço para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas. Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente. Redimensionou-se, assim, a ética e a responsabilidade social que temos com o ensinar e o aprender no contexto da diversidade social e cultural.

Nessa dimensão, cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. Como fazer isso? Como articular o processo de ensino e aprendizagem com a avaliação? Como fugir ao caráter de julgamento da avaliação? Como começar a mudança? Construindo uma nova política de avaliação e procurando responder às seguintes questões: Onde estamos? Para onde queremos ir? Como podemos proceder?

CRIANDO ALTERNATIVAS

Para discutirmos as respostas a essas questões, precisamos inicialmente estabelecer alguns princípios, tais como:

- abrir mão do uso autoritário da educação;

- democratizar e criar espaços de participação para alunos e pais na avaliação;
- avaliar cotidianamente e não apenas em situações formais;
- avaliar todo o processo e não apenas o produto final;
- alterar a postura frente ao erro;
- trabalhar coletivamente a avaliação por meio de conselhos de classe nos quais diferentes pontos de vista sejam complementados;
 - utilizar diferentes instrumentos para construir múltiplos olhares sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças;
 - alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, instituindo que os momentos de avaliação também sejam de aprendizagem;
 - cuidar das avaliações de atitudes e de características pessoais dos alunos, procurando evitar uma postura discriminatória;
 - respeitar o princípio de atenção à diversidade;
 - verificar tanto os aspectos cognitivos quanto os sentimentos, os interesses, as predisposições, as habilidades e as capacidades das crianças;
 - valorizar as diferentes aprendizagens sejam elas racionais, sensoriais, práticas, emocionais e sociais;
 - centrar a atenção naquilo que as crianças são capazes e não no que lhes falta.

Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas que possamos observar os alunos refletindo sobre essas observações.

Estratégias a partir dessa perspectiva: observar, documentar, refletir e compreender para podermos acompanhar a trajetória de nossos alunos, bem como qualificarmos nossa prática pedagógica, redirecionando nossa caminhada.

Utilizando a metáfora do caminho, podemos dizer que essa forma de avaliar pressupõe uma mudança paradigmática nas concepções de aprendizagem:

- DE memorizar as informações PARA transferir conhecimentos para outras situações;
- DE aplicar fórmulas PARA formular problemas e construir estratégias para resolvê-los;
- DE valorizar a quantidade de informações PARA buscar informações, organizá-las, interpretá-las, dar-lhes sentido e transformá-las em conhecimento.

CAPÍTULO 9: DA AVALIAÇÃO AO ACOMPANHAMENTO

Para poder trabalhar com crianças, é preciso aprender sobre elas. Como são as crianças contemporâneas? Quais são as suas culturas? Como vivem seu cotidiano? Do que brincam? Que livros leem? Como realizam suas aprendizagens? Sabemos muito pouco sobre elas; portanto, precisamos ouvi-las, observá-las, conversar com elas, estar junto a elas para poder ampliar suas vivências. Isso implica necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável.

Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas. Ao lado disso, temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. Afinal, a documentação sempre nos diz algo sobre como construímos a criança e nós mesmos como pedagogos. Por esse motivo, ela estará aberta à discussão e à mudança.

INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E REGISTRO

• *O diário de campo*: este instrumento, importado da antropologia, pode ser considerado como um caderno de registro do professor, no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou ouve, isto é, suas interpretações.

E assim foi... “do nada” surgiu um projeto...

Em uma tarde, quando estávamos sentados em roda, a aluna Carol contou que na faculdade do dindo dela tinha uma floresta (há um mini zoológico na faculdade em que ele leciona) e falou sobre os bichinhos que viu lá. Como os outros se interessaram, começamos a foliar sobre os animais, deixando de lado a contação de história que havia previsto.

Em seguida, um colega lembrou-se de um livro em que a personagem é uma abelhinha. Daí possamos a procurar figuras de animais nos livros que tínhamos na sala (eram livros didáticos antigos). Sugeri que cada um recortasse ou rasgasse o que havia escolhido. Foi então, ‘do nada’, que a Carol sugeriu: ‘Já sei, profe, vamos montar uma floresta?’

Improvisei um espaço para montarmos a floresta que as crianças chamaram de ‘encantada’. Atrás de uma estante de brinquedos, fixei um tecido azul no qual começamos a colar os animais que elas haviam selecionado.

No outro dia, algumas crianças puseram-se a observar quando chegaram à escola. Embora aquele fosse um espaço que continha o material feito por elas, por estar rente a uma mesa, ainda não era visto como um espaço para o brincar.

Foi então que peguei o pote de animais da fazenda, afastei a mesa e sentei em frente ao tecido verde que estava no chão. Convidei o Gui e o Lucas, que estavam por perto, e começamos a brincar. Logo, os outros se aproximaram...

A floresta estava pronta, mas parecia que ainda faltava algum elemento que desse a ela o seu toque de encanto! Para viver nela, cada um trouxe um bichinho de pelúcia da sua casa. As brincadeiras foram muitas... não esquecendo de naná-los! Eles eram nossos companheiros! Outro dia, li para as crianças a carta enviada pela Fada, a Fadinha da Floresta! Ela pedia que as crianças se escondessem enquanto prepararia uma surpresa... E assim foi, na companhia da auxiliar, todo mundo foi passear no saguão, enquanto na sala ajudei a Fadinha arrumar a surpresa.

Ela apagou as luzes da sala e, em um clima de mistério, recebeu as crianças, escondida comigo atrás dos panos, em um cenário que ocultava a floresta que já havia sido montada com os recortes das crianças. Se ela causou encanto? Bastava observar o olhar compenetrado do Gabriel, o sorriso da Marceli ou o brilho nos olhos de qualquer outra criança...

Após falar com as crianças, a Fada foi chamando um a um os bichos da floresta: o cavalo, o porco. Junto com o elefante, as crianças gostaram de imitar sua tromba e cantar: ‘Um elefante incomoda muita gente’.

Depois que brincaram bastante, a Fadinha pediu que fechassem os olhos. Alguns não aguentaram e deram uma espiadinha... Enquanto isso, ela fez a floresta magicamente crescer e convidou as crianças para que entrassem nela. Lá dentro elas sentiram uma chuva de brilhinhos que caiu da varinha da Fadinha....

Enfim, o espaço da Floresta Encantada estava constituído e já era espaço para o brincar.”

Carolina Gobatto, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientanda da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

Depois, colocamos os aventais e fomos para a rodinha, ou seja, as crianças sentaram no colchão com duas educadoras e eu fui contar uma história. O livro utilizado foi Os números, e as crianças gostaram muito de ver livros infantis e explorar as histórias e as figuras.

Comecei falando que o livro de hoje era um livro de fazer mágicos. As crianças se entusiasmarão. O livro continha desenhos em preto e branco e, quando se puxava a janelinha, eles ficavam coloridos. Para acontecer a magia, eu pedia ajuda dos crianças, dizendo que elas precisavam falar a palavra mágica ‘abracadabra’ bem forte! Depois falávamos sobre os bichos ou as imagens que apareciam. Quando a atividade terminou as crianças quiseram que eu contasse outra vez. Na hora de dizer a palavra mágica era a maior embolação, saía de tudo!”

Cristina B. Marques de Souza, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientanda da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

• Os *anedotários*: constituem-se em fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, como os envolvidos em episódios familiares, doenças, recorrentes a desentendimentos acontecidos no grupo de crianças. Também nos anedotários podemos registrar frases, pensamentos, brincadeiras e outras manifestações.

“A Joana, o Pedro e o Felipe se divertiram muito com as brincadeiras na areia, fazendo construções e utilizando sucatas. O Fê ficou manuseando uma embalagem de xampu, na qual ele colocava areia e queria colocar na cabeça dos outros. Precisamos lembrá-lo de que ele poderia ‘fazer de conta’ que havia xampu, mas que não era legal colocar areia na cabeça dos amigos, pois eles não gostavam.”

Cristina B. Marques de Souza, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientando da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

“A Patrícia foi a única criança a entrar chorando neste início de manhã, sendo necessário uma das educadoras permanecer com ela até que se acalmasse. Há dias em que ela entra sem chorar ou resistir, porém há manhãs em que ela chora muito e fica parte da manhã desanimada, manhosa, sem brincar reclamando de dor de barriga e desejando atenção exclusiva, querendo somente ficar no colo.”

Cristina B. Marques de Souza, estagiário do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientando da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

As palavras das crianças na escola

• O *diário de aula*: instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para a sua reflexão.

“Após o café, resolvemos passear pela Ilha, pois a escola recebeu brinquedos novos para o pátio e estes ainda não haviam sido montados. O passeio foi muito legal. Fomos até um trapiche para ver o rio, observar os barcas que passavam pelo local, as ondas que eles faziam, sentir o vento, o cheiro, a paisagem.

Também brincamos de espiar entre as madeiras do trapiche para ver se enxergávamos peixinhos na água. As crianças se divertiram muito com essa brincadeira e até mesmo ‘viram’ alguns peixinhos par lá! Diziam: “Olha! Peixe”. E todos iam olhar!

Cantamos várias músicas sentados no trapiche, nos deitamos nele para observar o céu, tiramos fatos, enfim, foi um passeio muito legal.”

Cristina B. Marques de Souza, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientanda da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

• O *livro da vida ou da memória do grupo*: é um diário, um espaço coletivo de registro, com base nas ideias postuladas por Freinet, em que cada criança pode representar acontecimentos, sentimentos e situações significativas acontecidas no cotidiano.

• As *planilhas*: material quantitativo que pode ser usado para o controle tanto das crianças como da professora. Nele são demonstrados desempenhos sequenciais, servindo para fins de controle dos objetivos levantados por ambos. Podem ser usado quadro de dupla entradas com os nomes e as habilidades específicas que se queira avaliar.

• As *entrevistas*: são instrumentos importantes, pois oportunizam o registro de diálogos entre os diferentes atores (professores, alunos, pais) e podem ser desenvolvidas não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também nas situações significativas do dia-a-dia. Além de possibilitarem um conhecimento mais aprofundado das crianças, permitem estreitar laços de afeto.

• *Debates ou conversas*: é o registro escrito ou gravado de conversas, ideias e debates entre o grupo de crianças e deste com a professora, podendo constituir-se em elemento avaliador e qualificador do trabalho desenvolvido em classe, já que nesse processo também aparecem as habilidades sociais e a capacidade comunicativa das crianças. Realizar no grupo a releitura coletiva do trabalho efetuado serve para refletir sobre os percursos e construir novos caminhos.

• *Relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados*: este tipo de instrumento é caracterizado por imagens, desenhos, textos, coleta de amostras de trabalho, fotografias, diários de aprendizagem, gravações (vídeo e som) e agendas.

• *Autoavaliação*: nas entrevistas, podemos ter momentos de análise dos trabalhos com as crianças, propiciando a autoavaliação e a seleção dos trabalhos que parecem mais significativos para elas. *Trabalhos de integração e consolidação dos conhecimentos*: são propostas pedagógicas que possibilitam a integração das aprendizagens de diferentes áreas e envolvem trabalho intelectual, manual e criativo como realizar, por exemplo, uma excursão, fazer uma maquete, etc.

• *Coleta de amostras de trabalho*: consiste em realizar a seleção de materiais significativos realizados durante um período do percurso, justificando e argumentando a seleção.

• *Fotografias e gravações em vídeo e em som*: o registro fotográfico ou sonoro é imprescindível para o trabalho com as crianças pequenas, pois é um registro visual que inspira a reflexão sobre o acontecido, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos.

• *Depoimentos de pais*: ao afirmarmos a importância da parceria com os pais, acreditamos que é imprescindível a sua participação nesse processo, informando aos educadores o que observam das crianças em casa, dos registros fotográficos e escritos, criando uma comunicação permanente.

• *Comentários dos colegas*: a análise dos colegas sobre os trabalhos realizados pode ser um interessante momento de partilha e discussão sobre a inclusão no grupo.

• *Teorias de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*: na organização dos instrumentos de trabalho do professor, as suas leituras e as teorias que postulam devem estar presentes para reafirmar o caráter intelectual da sua ação e para compartilhar com os pais ou com os educadores as referências teóricas contemporâneas.

DIFERENÇAS ENTRE PORTFÓLIOS, DOSSIÊS E ARQUIVOS BIOGRÁFICOS

Em uma dimensão pedagógica, os portfólios são caixas ou pastas que recolhem os trabalhos produzidos pelas crianças através de variadas modalidades de expressão durante um período de tempo. Os materiais são periodicamente analisados com as crianças e com os pais para que se discutam os progressos, as áreas em que se deve trabalhar para ampliar as potencialidades, os progressos, as dificuldades das crianças e a proposta de novos desafios. De acordo com Hernández (2000) “a função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino”.

Os arquivos biográficos constituem-se em valioso documento de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas (crianças, professores e pais) a oportunidade de reouvir, visitar, lembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil. Por ser um documento que recolhe diferentes materiais, como desenhos, pinturas, falas das crianças e fotos, revela a unicidade e a diversidade de cada criança por meio desses recortes do cotidiano.

Todas essas formas de acompanhamento podem auxiliar os docentes a verificar os avanços significativos, as dificuldades e o próprio processo de construção dos conhecimentos. Os alunos têm pontos de referência para localizar onde estão, onde podem chegar e como farão para conseguir isso. Ao mesmo tempo, os pais e a comunidade compreendem o que se passa na escola e podem, então, colaborar e também aprender.

Os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal. Para Bruner e

Feidman, “é através de nossas narrações que construímos uma versão de nós mesmos no mundo, e é através de suas narrações que uma cultura oferece modelos de identidade e ação para os seus membros”.

Esses instrumentos também são lugares onde devem ser expressas inúmeras vozes. Todos devem ter espaço para o registro: os pais ao enviar comentários sobre a criança e o processo educativo propiciado pela escola; as crianças ao selecionar materiais, desenhar, ditar mensagens, fazer autoavaliação; a professora ao transcrever entrevistas com as crianças, contar pequenas histórias e apresentar imagens. As crianças também podem participar da elaboração dos portfólios de seus amigos. As disciplinas especializadas, mesmo quando orientadas por outro professor, podem estar incluídas neles. Alguns portfólios apresentam espaços de brincadeira e interação com as crianças. E necessário ter cuidado com a sua apresentação, para que ele seja resistente ao manuseio, tenha um tamanho adequado e uma linguagem bastante comunicativa e clara tanto para os pais quanto para as crianças. Pode ser feito em papel, mas também há exemplos de interessantes portfólios virtuais, como os *blogs*.

A caminhada do grupo é a base que apresenta a universalidade do processo, repetindo em todos os portfólios aquilo que foi vivenciado e que se tornou memória comum para um grupo de aprendizes. Contudo, para cada evento coletivo é necessário também singularizar, isto é, mostrar as particularidades de cada processo.

NOVAS PRÁTICAS PARA COMUNICAR OS RESULTADOS

O uso de portfólios e dossiês já provoca a necessidade de modificar a forma como comunicamos os resultados para as crianças.

Ao pensarmos em incluir pais e crianças no acompanhamento das atividades avaliativas, modificamos o espaço de participação, pois todos contribuem para a organização do portfólio. As crianças, aos poucos, tornam-se cada vez mais responsáveis pela organização dos seus materiais, enquanto a professora oferece a estrutura que dá subsídios para essa organização.

A comunicação das aprendizagens de um determinado período de tempo deve ser feita em momentos públicos, como em um encontro de pais, alunos e professores. Assim, podemos fazer exposições, instalações e painéis com os dossiês elaborados pelos grupos. Oferecer à família CDs com gravações dos dossiês é uma boa estratégia de democratização do material, assim como entregar um exemplar para a biblioteca da escola.

As situações de entrevistas, com ou sem a participação das crianças, permitem a análise dos portfólios e dos dossiês. No processo de documentação, os portfólios ou arquivos biográficos precisam ser periodicamente analisados e construídos pelos professores com as crianças e com os pais para que possam discutir os progressos, as áreas nas quais se deve trabalhar para ampliar as potencialidades das crianças e lançar novos desafios.

CAPÍTULO 10: PROJETOS EM REGGIO EMILIA: PENSAMENTO E AÇÃO

A proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida em Reggio Emilia tem sido bastante divulgada no Brasil e está profundamente ligada à vida de Lóris Malaguzzi, o inspirador e organizador dessa abordagem pedagógica.

Aquilo que vem sendo denominado *Reggio Approaché* uma combinação das ideias que Malaguzzi teve a capacidade de sistematizar, questionar e transformar em ações coletivas. O lema desse educador era, “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”. Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas.

Isso pode ser sintetizado em alguns princípios que regem a pedagogia reggiana, nos quais se centra toda a prática pedagógica ali desenvolvida, a saber:

- Uma escola sem muros, isto é, conectada com as crianças e a cidade onde está localizada.

- A consideração pelas inúmeras potencialidades das crianças e o respeito pela sua cultura.
- A evidência de uma inversão no papel dos adultos e das crianças quanto ao ouvir e o falar. Em Reggio Emilia, em vez do professor falante, temos o professor que aprende a escutar as crianças.

- A pedagogia é sistêmica, porque ela nasce de uma relação entre pessoas. E preciso dialogar conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos.

- O entendimento de que todos os seres humanos têm cem linguagens, principalmente as crianças. E necessário oferecer para elas muitas experiências com diferentes linguagens, assim como diferentes formas de representação, como o desenho e a modelagem, para que elas possam tornar visíveis as suas aprendizagens.

- A documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento.

- A qualidade dos espaços escolares reflete uma nova forma de pensar a educação. A organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias e relações e propostas. Os espaços foram elaborados para trabalhar em grupo, conversar, refletir, revisar as experiências e teorias para, assim, poder encontrar ordem e significado.

- A formação permanente dos professores inicia a partir daquilo que os próprios educadores produzem, acreditando que as competências educativas nascem da interação com a prática educativa e com as crianças.

- O ateliê é um espaço para romper com a normalidade da escola, já que a presença de um artista é uma forma de questionamento, de atenção à arte, à estética, à investigação visual e à criatividade.

- É possível falar de uma formatação da pedagogia de Reggio Emilia. Por um lado, ela traz para o cotidiano da escola a surpresa, o inusitado, e, por outro, é extremamente intencional.

- Não é preciso predeterminar os conteúdos. Como dizia Malaguzzi, “às vezes ter muito na mochila significa ter menos na cabeça”.

- Projeto e programa educativo são coisas diferentes. A programação é um planejamento detalhado com objetivos, atividades, recursos, avaliação, etc. Se deixamos pendentes os conteúdos e permitimos às crianças que construam vínculos e relações temos, então, um projeto. Não significa abandonar as crianças, mas matizar, rigorosamente, que perguntas fazer, quais materiais utilizar, como documentar a experiência colocando em ação a ideia de coensino entre adulto e criança. Desse modo, as crianças criam vínculos entre os conhecimentos, os pontos de intersecção, as aprendizagens. A diversidade e a complexidade não são, portanto, problemas a serem enfrentados, mas recursos que se devem ser promovidos, gerando a abertura para a diferença, para o outro, para a hospitalidade.

Um problema na vida diária...

Muitas vezes, “forçamos” situações para que se transformem em projetos de trabalho e não consideramos situações aparentemente tão simples e cotidianas que desencadeariam ricas e significativas experiências para nossos alunos.

(...) na história que aqui se relata as crianças enfrentam um problema de vida diária. Surge na sala de aula a necessidade de se ter outra mesa com as mesmas dimensões da que já existe; além das mesmas dimensões, é preciso ter a mesma forma. Que podemos fazer agora? As crianças sugerem que chamemos o carpinteiro. “Como podemos dizer exatamente o que queremos?”. O carpinteiro disse: “Deem as medidas que eu faço. Vocês sabem medir?”. (p. 10)

Como podemos observar, o problema estava posto e as crianças desafiadas a desvendá-lo, dando margem assim a se aproximarem do mundo numérico e da matemática. Esse processo certamente não será uma simulação, nem tampouco um experimento de laboratório, mas sim a busca real e construída por educadores e crianças na resolução do problema da vida real.

Descobrir por si mesmos e a intervenção do educador...

A aprendizagem e a percepção dos sons, dos espaços, das medidas, das dimensões e dos números fazem parte do cotidiano das crianças. As linguagens matemáticas se fazem presentes na vida contemporânea e, conseqüentemente, interagem de forma ativa com muitos símbolos e signos matemáticos.

(...) algumas crianças respondem ao carpinteiro que é difícil medir (...). Allan é o primeiro que se manifesta, afirmando que se mede e se conta com os dedos, colocando-se um atrás do outro. A ideia de Allan é acatada e compreendida pelos companheiros. A discussão continua e Tommazo e Daniela se afastam um pouco e retornam com folhas de papel dizendo: "Para compreender a mesa é preciso desenhá-la". (p15)

Podemos observar no desenho acima que as crianças reproduzem as mesas como as utilizam, com garrafas do suco, vasos, um computador. Isso comprova o quanto elas ainda percebem o problema de modo global.

Ao observarem o desenho das crianças, as educadoras decidem propor que se utilize outra mesa igual, situada fora do contexto do espaço do próprio grupo, para que as crianças possam perceber suas formas essenciais. Incentivaram a ideia proposta por Allan: conta-se com os dedos. Além disso, usam também outras partes do corpo como a mão aberta, um punho, uma perna. Parece que descobriram que uma unidade de medida mais comprida pode simplificar o trabalho. Descobrem também que outros objetos externos ao corpo servem para medir e que são mais fáceis de manejar: "Vou à cozinha buscar uma colher". "Eu vou tentar com um livro". Nesse momento, as educadoras percebem que essa nova etapa do processo exigirá das crianças uma aprendizagem em termos mais analíticos, compreenderão que o resultado da comparação (o número que expressa a medida) depende do tamanho do objeto escolhido para medir. Nesse processo, deverão passar das descobertas concretas para as mais abstratas, devendo também empregar o uso de uma linguagem nova com palavras que habitualmente não usam (p. 17).

O desafio que se coloca nesse momento aos educadores é o de facilitar o processo cognitivo das crianças. Que atividades, então, poderiam ser propostas às crianças? Em uma seqüência desencadeada por uma atividade de saltar e medir o tamanho do salto, as crianças foram sendo cada mais desafiadas a usar outros objetos para medir e a utilizar o pensamento de modo mais abstrato. Obviamente, essas proposições foram fruto de muitas reflexões e discussões entre os educadores que interagem com as crianças. Usar uma corda como medida foi a grande descoberta das crianças, abrindo caminho para chegarem até a utilização do metro confeccionado por elas próprias. Certamente que os metros diferiam em tamanho, já que cada criança confeccionara um metro diferente em tamanho do outro.

Escola de Diana

A necessidade de tornar o instrumento de medida com um único tamanho faz as crianças pensarem no uso de um sapato para medir a mesa, parecendo "retroceder" no modo de pensar, já que retomam um objeto depois de terem confeccionado um metro. Na realidade, isso nos mostra que os pensamentos das crianças não são lineares, são construções que por vezes vão em uma direção, em outras retomam caminhos esquecidos. Nesse caso, parece evidente que as crianças sentiram a necessidade de abandonar os números e retomar o uso de objetos mais concretos.

Tomazo se dá conta de que seus amigos estão surpresos com o resultado, volta a medir e conta seis sapatos e meio. Marco reforça a nova unidade de medida encontrada, buscando correspondência em suas mãos e o tamanho do sapato e diz: "E sempre igual, o sapato é sempre igual, temos de dizer ao carpinteiro! Temos de anotar esta medida!". As crianças ainda comemoram o resultado quando Tomazo diz: "Por que não buscamos um metro de verdade?" (p. 41).

A documentação como modo de compreender melhor as crianças

Quando falamos em documentar não estamos nos referindo àquela documentação que envolve o ideia de conservar e utilizar os resultados finais de projeto, mas sim a de compreender melhor as crianças e propor encaminhamentos significativos ao trabalho em

desenvolvimento. E, pois, de fundamental importância que possamos observar além do entorno da criança, os processos internos de pensamento.

É necessário que nos aproximemos das crianças para observá-las e documentar com respeito, curiosidade e solidariedade, fazer muitas perguntas, não ter medo das dúvidas e não nos deixarmos seduzir por generalizações demasiado rápidas da informação que recolhemos. É necessário que tenhamos um bom sentido de relatividade, que compartilhem nossas ideias coletivamente e busquemos pontos de vista diferentes. Devemos ser conscientes de que a documentação daquilo que observamos é, muitas vezes, inapreciável e autodegenerativa. O material que recolhemos torna possível a possibilidade de comparar nossas próprias ideias e pontos de vista com os de outros, discutindo e refletindo sobre os avanços que vamos conseguindo. Além disso, o material documental permite-nos revisitar novamente o que foi bem-sucedido para levantar novas hipóteses e encontrar novos significados, podendo experimentar o maravilhoso sensação de descobrir um novo caminho que alimenta o que vem acontecendo, reorientando o trabalho. Nossa consciência da importância que assume a documentação no projeto orienta a seleção de instrumentos e o modo de observar (p.66).

Ao finalizarmos este capítulo e o texto deste livro propriamente dito, gostaríamos de salientar a importância de se tentar compreender as crianças e seus conhecimentos, colocando esses dois aportes como imprescindíveis à realização de qualquer projeto pedagógico. As crianças têm sempre muitas hipóteses e interpretações acerca das coisas e do mundo que as rodeiam. Para desvendar seus “mistérios” e seus pensamentos, é fundamental que as escutemos que registremos e documentemos suas falas, suas produções e suas brincadeiras. Nesse processo, torna-se necessário entendermos que o seu ritmo e o seu desenvolvimento não é linear nem tampouco contínuo. Muitas vezes, as crianças têm atitudes que nos parecem um retrocesso se não entendemos “as voltas” que seu pensamento dá como bem vimos no projeto descrito neste capítulo. Portanto, é essencial a habilidade que o educador deverá desenvolver para sensibilizar-se e entender os caminhos que as crianças fazem para responder às hipóteses que formulam.

A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionado pelo presente!

5 – A AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIDONET, Vital

Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CSelY3YG-eYJ:www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520na%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Infantil%2520-%2520Vital%2520Didonet.doc+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

http://www.profdomingos.com.br/vital_didonet.pdf

6 – O COLETIVO INFANTIL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: FALARES E SABERES

FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). São Paulo: Cortez, 2007

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300016

7 – A SOCIOLOGIA DA PEQUENA INFÂNCIA E A DIVERSIDADE DE GÊNERO E DE RAÇA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL / SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

*FINCO, Daniela e OLIVEIRA, Fabiana de. Cap. 3. IN:
FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). Campinas, SP:
Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo)*

CAPITULO 3: A SOCIOLOGIA DA PEQUENA INFÂNCIA E A DIVERSIDADE DE GÊNERO E DE RAÇA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*
SANTOS, 2004, p. 318

Introdução

O texto é oriundo do resultado de duas pesquisas que revelam o cotidiano e as experiências de vida das crianças pequenas, em creche e pré-escola, e evidenciam as **influências das diferenças de gênero e das diferenças raciais na constituição das identidades das crianças**:

A tese de doutorado de Daniela FINCO intitulada *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero* que apresenta o resultado de um estudo realizado em uma pré-escola municipal de educação infantil da rede municipal de São Paulo.

Tratou-se de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, que envolveu crianças de 3 a 6 anos de idade e suas professoras.

A outra pesquisa é a dissertação de mestrado de Fabiana de Oliveira, *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*, que trata de uma investigação na creche sobre as práticas educativas e o tratamento da questão racial envolvendo as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e suas professoras, realizada em uma creche municipal no interior de São Paulo, em um bairro periférico da cidade.

A pesquisa utilizou a observação da rotina na instituição; entrevistas com as professoras e o registro em um diário de campo, por um período de seis meses.

O objetivo das autoras é o de problematizar a condição das crianças pequenas, meninas, meninos, crianças negras e crianças brancas, vivendo em instituições de educação infantil, a partir de questões que envolvem **diversidade cultural e diferença, etnocentrismo e estereótipo, preconceito, discriminação e desigualdade**.

Para relacionar nossos estudos sobre gênero e sobre raça, foi importante destacarmos as diferentes bases e contextos nos quais tais conceitos surgem. O **conceito de gênero** nasce com a luta feminista nos anos de 1970, para questionar as diferenças de comportamentos, competências, preferências de homens e mulheres baseado pela biologia e anatomia de seus

corpos. O conceito começou a ser usado para se contrapor ao determinismo biológico, na época designado como sexo, para a ênfase na construção social de homens e mulheres, traduzida como significados de gênero. Já a utilização do **conceito de “raça”** em referência aos seres humanos é nova, segundo Bernd (1994), pois inicialmente se baseava em fatores religiosos, políticos ou de nacionalidade. Essas teorias justificavam a escravização e a dominação a partir do entendimento da existência de raças superiores e inferiores.

As autoras advertem, como coloca Apple (2001), que **tanto classe como gênero e raça têm suas próprias histórias e são relativamente autônomas, mas podem estar implicadas e relacionadas entre si.**

FINCO e OLIVEIRA defendem a importância de **questionar e problematizar as práticas educativas** com o objetivo da valorização das diferenças das crianças, **desconstruindo todo tipo de preconceito** e concebendo a **criança como um “sujeito de direitos”** no campo das políticas públicas.

Noutro sentido, é necessário estar atento para a complexidade desta nossa época; para as mudanças que ocorrem no mundo; e para suas implicações para a primeira infância e para suas instituições. Nesse contexto, é preciso também estar atento para como os movimentos sociais baseados em raça, etnia e gênero e suas questões políticas influenciam na vida das crianças.

As autoras confirmam suas teses a partir da Sociologia da Infância e confirmadas na citação abaixo:

Na verdade, parece-nos que muitas discussões da primeira infância ocorrem em um vazio social, político, econômico e filosófico, como se as crianças existissem à parte do mundo, como se conceitos como qualidade e desenvolvimento da criança fossem a-históricos e isentos de valor e contexto, e como se as necessidades e problemas das instituições dedicadas a primeira infância são tão frequentemente solicitadas a tratar (desigualdade, exclusão, descolamento) houvessem surgido inesperadamente [DAHLBERG; Moss & PENCE, 2003].

Nessa perspectiva, é imperativo questionar a ideia de criança e infância como algo natural, um dado biológico, para se apoiar em uma **compreensão cultural e social da criança e da infância.**

Por uma sociologia da pequena infância brasileira

A construção social da infância aponta um novo paradigma de estudos. Para as autoras, **a infância é uma construção social, que não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, como classe social, sexo, pertencimento étnico.**

Outra noção da infância, diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança, pressupõe sua trajetória enquanto **criança, histórica, social, política e cultural.** Uma infância que é, “ao mesmo tempo, unida por um conjunto de experiências comuns e partilhadas, e ainda, ao mesmo tempo, é fragmentada pela diversidade de vidas das crianças” nos diferentes contextos sociais, que abandona uma concepção uniforme e homogênea de infância.

As autoras defendem que a criança é um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto, uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo respeitada em suas diferenças, em seus **aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião.**

Na Educação Infantil, a análise requer a análise da questão do poder contido nas relações que permeiam os processos de socialização.

Construção social das identidades e convívio com as diferenças na infância

A entrada das crianças pequenas na educação infantil (creche e pré-escola) pode significar um importante passo no processo de socialização delas, pode significar um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para viver a infância, mas ao mesmo tempo, pode significar um processo de rejeição às diferenças que as crianças anunciam (ABRAMOWICZ, 2003) e a construção negativa de sua autoimagem.

Para FINCO e OLIVEIRA, as experiências de **gênero** são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem **o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo**, aprendem a diferenciar os **papéis atribuídos a mulheres e a homens**; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta.

Um processo semelhante aos papéis ligados ao gênero, acontece no processo de construção do **pertencimento racial**, no processo de construção das identidades da criança negra. Pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas **formas de discursos e práticas segregadoras**, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras.

É importante enfatizar que tanto as crianças negras quanto as crianças brancas têm suas identidades construídas a partir da categoria raça. Os estudos sobre branquidade mostram que o discurso “silencioso” operante da branquidade garante seu poder justamente por ser uma “presença ausente” (APPLE, 2001).

As desigualdades de gênero e raça guardam o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças, reduzindo-as às características físicas, tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis.

Corporalidades, afetividades e expectativas diferenciadas

As autoras destacam a dimensão afetiva da educação e do cuidado da creche e da pré-escola. Cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas singularidades. Todos sabemos que o cuidado e a educação são princípios indissociáveis e norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. Porém os dados das nossas pesquisas chamam a atenção pelo fato de que **as demonstrações de afeto e cuidado não são manifestadas para todas as crianças indistintamente**. Por outro lado, o uso diferenciado da linguagem, com **mensagens estereotipadas e preconceituosas que permeiam as interações entre adultos e crianças**, influenciando na construção da autoconfiança, da autoestima e da autoimagem em relação à beleza, e na construção das identidades raciais e de gênero e nos comportamentos sociais das crianças pequenas.

As observações da pesquisa desenvolvida pelas autoras revelam que as relações afetivas entre as professoras e as crianças, como dar o colo, afagar o rosto, os cabelos, elogiar, atender ao choro, consolar nos momentos de conflitos, angústias e medo, acontecem de forma diferenciada para meninas e meninos e para as crianças negras e crianças brancas.

Do mesmo modo, foi possível notar que as características físicas e **os comportamentos esperados para meninos e meninas** são reforçados nos pequenos gestos nas relações e nas práticas de organização do dia a dia na educação infantil.

As práticas educativas da creche analisada revelavam a questão racial como um importante critério que influenciava a organização do trabalho cotidiano na creche e apontava diferenciações na relação adulto-criança. As diferenças ocorrem por “paparicação” a determinadas crianças, da qual as crianças negras estavam na maior parte do tempo “fora”.

Foi possível identificar, no cotidiano da creche, a forma diferenciada como a professora se relaciona afetivamente com as crianças negras e brancas, no oferecimento ou não do colo, principalmente no momento da chegada, no cumprimento com carinho e beijo, o abraço e/ou sem um contato carinhoso. Essas situações ocorreram várias vezes ao longo da pesquisa de campo.

As professoras relacionam-se com meninas e meninos de maneiras distintas. A conversa com a menina, elogiando sua meiguice, a justificativa da atividade sem capricho do menino; a forma como o adulto separa um conflito, defendendo e protegendo a menina da agressividade dos meninos.

Deste modo, os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Além disso, a forma como as professoras chamam meninas e meninos também

evidencia diferentes expectativas em relação ao seu comportamento e às suas características corporais.

Segundo as autoras, na creche, situações semelhantes aconteciam em relação as crianças negras e brancas. Os atributos físicos considerados ‘bonitos’ eram sempre associados às crianças brancas: as meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou “filhas”:

É comum o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, empregados por adultos. Os apelidos eram uma constante no dia a dia da creche, expressavam um processo de comunicação no qual a linguagem era utilizada para classificar as crianças que de alguma forma desviavam da “norma”. As crianças negras eram chamadas por seus apelidos em sua presença, e na sala das crianças de 3 anos, estas já chamavam seus colegas por esses apelidos conferidos pelas professoras da creche:

Nesse cenário, é necessário reconhecer e valorizar as diferenças baseada na disponibilização de oportunidades para meninos e meninas e no combate ao uso de apelidos estereotipados, comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças.

As relações na educação infantil, além de serem marcadas pelo adultocentrismo, também sofrem com a existência de um etnocentrismo, caracterizado pelos julgamentos tidos como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito” “normal” ou “anormal” em relação aos comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade.

O etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição de valores negativos a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os lugares a serem ocupados.

Classificação, estereotipação e normatização dos corpos

As crianças pequenas, meninas e meninos, negras e brancas, desde muito cedo, são educadas a constranger seus corpos.

Nesse contexto, meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e para o feminino.

Como dizem as autoras, associada à ideia da professora de que menino não pode brincar com uma bolsa rosa, tem também a concepção sobre o jeito que um “negão” deve ser, que não pode estar associado a algo feminino, como uma bolsa rosa.

Entre os diversos preconceitos de nossa sociedade, é importante destacar que a nossa sociedade se funda sobre dois estereótipos relacionados aos negros: seus dotes físicos para as atividades atléticas e sexuais, bem como sua capacidade para a música e dança, especificamente para o samba.

Os estereótipos são uma maneira de “biologizar” as características de um grupo.

No cotidiano da educação infantil, são inúmeras as expressões que reforçam os estereótipos, encontrados na rede de discursos e práticas educativas, cotidianamente. “Máscula” “abrutalhada” “agressiva”, “afeminado” “delicado” “dengoso”. Essas são marcas atribuídas aos corpos que escapam das fronteiras de gênero.

Outra relação conflitante identificada pelas professoras ocorria quando os meninos preferiam ficar ou brincar a maior parte do tempo com outras meninas, em vez de estarem com outros meninos. Estar a maior parte do tempo com meninas ou brincar sempre com elas atribuía-lhes características “afeminadas” como “jeitinho de falar”, ou ser mais “sossegado”.

Nesse contexto, os diferentes jeitos de ser criança são indicações que sugerem uma razão da existência de tantas pedagogias voltadas para uma “educação do corpo” que busca civilizá-lo, normalizá-lo e sexualizá-lo.

Em síntese, a partir dos dados das pesquisas, é um processo de socialização de gênero e de raça, que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual, marcadas por situações de conflitos relativas à constituição das identidades, marcadas pela condição de menina e de menino, de negro ou branco.

No entanto, apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para a expressão de seus desejos.

Brincadeiras e transgressões, controle do comportamento e micropenalidades

Sabemos que, é por meio das brincadeiras que a convivência com as diversas formas de ser e de relacionar ganham potencialidade. **A brincadeira possui uma qualidade social de trocas:** descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados. As brincadeiras de transformação do corpo eram importantes momentos para meninos e meninas: brincar de rodar com saia, brincar de maquiar o rosto e colorir os lábios com batom, brincar de ter cabelos compridos, usar colar, chapéu, óculos e brinco... Porém, se as meninas podem fazê-las de forma “muito natural”, para os meninos esse desejo representa para as professoras motivo de atenção.

No caso das brincadeiras com as fantasias, enquanto para as meninas havia todo um processo de encorajamento, por meio de elogios, como “que linda princesa”, para os meninos era possível perceber um mecanismo que desencorajava os meninos a brincarem eram os vestidos e os objetos femininos.

As autoras identificam variadas formas de práticas de micropenalidades, reprovação de postura e de comportamentos e castigo/punição do corpo nas brincadeiras e transgressões das crianças pequenas. O corpo negro na creche investigada era considerado “travesso”. Em todas as salas havia um “furacão”, conceituado de acordo com as professoras como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, sempre era visto como o vilão da sala.

Concordamos que são variadas, complexas e intrincadas as formas de opressão e discriminação presentes em nossa sociedade, a discriminação de gênero e racial, atreladas a outras formas de preconceitos sexuais, classistas e de idade, as quais subordinam a lógica das demais formas de discriminação (SANTOS, 2004).

Por outro lado, podemos perceber que **essas formas de opressão e de discriminação estão na base de um processo de diferenciação, comparação e classificação das crianças** a partir de diferenças que carregam, ou melhor, que lhes foi determinada a partir de um padrão homogenizador.

Considerações finais - FINCO e OLIVEIRA

Ser homem ou mulher, branco ou negro, estão relacionadas a diferentes questões em nossa sociedade. Segundo Rosemberg (2001), a busca de compreensão simultânea das hierarquias de gênero, raça e classe no Brasil tem se baseado, muitas vezes, em modelo paritário e cumulativo. Por exemplo, “a busca de superação da subordinação de classe pode ignorar ou mesmo apoiar-se em subordinações de gênero e raça

FINCO e OLIVEIRA, para além da constatação que existe entre as variadas formas de discriminação e hierarquias, com semelhanças e especificidades entre si, existe o fato de **serem crianças e de estarem a uma condição desigual de poder e de oportunidades**. Essas pesquisas, podem dar pistas para os adultos sobre uma forma de interação pedagógica e de políticas públicas a partir das quais adultos e crianças possam trocar saberes e experiências, considerando as suas diversidades de vida e contextos, seus desejos e sonhos.

É imperativa a construção de uma **pedagogia das diferenças**, na qual é de fundamental importância pensar em uma outra forma de relações e organização dos tempos, dos espaços e das práticas cotidianas. Podemos dizer que esse espaço coletivo de convívio entre crianças de várias idades, meninos e meninas, de origens culturais diversas e entre adultos e crianças pode ter dado origem a **uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações**, à qual pretendemos dar continuidade e na qual a criança é a protagonista, enquanto “atores sociais”.

O espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade.

As mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea nos possibilitam vislumbrar que é necessário reconhecer as vivências diferenciadas de meninas e meninos, crianças negras e brancas na educação infantil, a qual evidencia desigualdades que precisam ser superadas para garantir às crianças plena cidadania.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000200017&script=sci_arttext

<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Faria-Ana-L%C3%BAcia-Goulart-De-Finco/53737727.html>

8 – O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY. CAP. 2 / LINGUAGENS INFANTIS: OUTRAS FORMAS DE LEITURA

MELLO, Suely Amaral. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart & MELLO, Sueli Amaral (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo

Disponível em:

http://www.profdomingos.com.br/processo_de_aquisicao.pdf

9 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

NASCIMENTO, Maria Letícia. Educação & Linguagem. São Paulo, V.14 n°23/24,146 – 159, jan – dez – 2011

Disponível em:

http://www.profdomingos.com.br/algumas_consideracoes.pdf

10 – DIÁLOGOS COM REGGIO EMÍLIA: ESCUTAR, INVESTIGAR E APRENDER

RINALDI, Carla. Tradução, Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012. Cap 4

Disponível em:

http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/140_382.pdf

BIBLIOGRAFIA – ENSINO FUNDAMENTAL

1 – AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO / AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>

2 – INQUIETAÇÕES E MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE

BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2002

Ana Mae Barbosa explica que o trabalho foi o resultado de cinco programas sobre Arte na escola, apresentados pela TV Escola, intitulado “*Um salto para o futuro*”.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1: AS MUTAÇÕES DO CONCEITO E DA PRÁTICA

Ana Mae Barbosa

As escolhas

O livro, apesar de estar vinculado ao programa “Um salto para o futuro”, enfoca as **Artes Visuais**.

A arte é obrigatória pela LDB e ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham reconhecido a importância da Arte no trabalho escolar o que se constata é que muitas secretarias não incluem o componente curricular, ou o fazem de maneira interdisciplinar. Nesse contexto, é preciso que sejam feitas uma campanha em favor da Arte nas escolas.

Barbosa relata que “o Canadá resistiu à globalização neoliberal que os ditou, nunca produziu currículo nacional e tem hoje um sistema de educação que é um dos mais eficientes do mundo”. Na Inglaterra, que deu origem a esta síndrome internacional por homogeneização do sistema escolar, o currículo nacional não deu bons resultados em termos de qualidade.

No Brasil, assinala a autora que “nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.” É imprescindível a ação inteligente e empática do professor para tornar a Arte ingrediente essencial e favorecer o crescimento individual como fruidor da cultura.

Todos sabemos que, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, é imperativo propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e estudantes, nenhuma teoria de ensino da arte será renovadora da prática pedagógica em Arte.

Para Barbosa as Artes Visuais ainda são ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista. São também muito usadas nas datas comemorativas, na produção de presentes e ainda como decoração.

Como chegar aos temas abordados

Os professores devem estar analisando, criticando, interpretando e selecionando o que é relevante para sua cultura, seu meio, sua ideologia, assim como para as crianças com quem convivem, porém, ao contrário, receberam um outro pacote dos PCNs mastigados intitulados Parâmetros em Ação, que pautados nos PCNs deveriam recomendar a pluralidade, mas são um instrumento de homogeneização.

Mudanças no ensino da Arte

Os sentidos da mudança fora:

1. Um **maior compromisso com a cultura e com a história**. Até os inícios dos anos 80 o compromisso da Arte na escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, a Arte-Educação acrescenta a livre interpretação da obra de Arte, isto porque acatamos a ideia de que todos podemos compreender e usufruir a Arte.

2. Encontramos a evidência na **inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização** histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. Os Arte-educadores baseiam-se na construção do conhecimento em Arte, que se dá (Elliot Eisner, 99 e Brent Wilson, 99) na intersecção da experimentação, decodificação e informação.

3. O ensino de arte aspira influir positivamente no **desenvolvimento cultural dos estudantes** pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte, como linguagem, não consegue ser transmitida por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica.

A Arte na Educação como expressão pessoal e cultura é um extraordinário instrumento para desenvolver:

A identificação cultural e o desenvolvimento individual;

A percepção e a imaginação;

A capacidade crítica e a criatividade.

4. Para Barbosa o conceito de **criatividade também se ampliou**. Objetiva-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer Arte, mas, além disso, pelas leituras e interpretações das obras de Arte. Para os Modernistas, a criatividade era desenvolvida pela originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizados. Hoje, é preciso **desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar**, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte.

5. A importância de alfabetização visual confirma a presença da Arte na escola. A leitura do discurso visual é centrada na significação que as análises da forma, cor, etc., conferem aos atributos, em diferentes contextos, da contemporaneidade. Presenciamos, hoje, uma forte tendência de associar o ensino de arte com a Cultura Visual.

6. O **compromisso com a diversidade cultural** é enfatizado pela Arte-Educação pós-moderna. Não somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc., mas uma perspectiva multicultural ou pluricultural, incluindo conhecimentos sobre a cultural local, da nação, de outras nacionalidades. Além disso, são muitas as possibilidades que temos de compor projetos curriculares com a presença da produção arte erudita e a produção da cultura popular.

7. Nas escolas, sabe-se que o **conhecimento da imagem** é de fundamental importância para o desenvolvimento das subjetividades e desenvolvimento profissional. O conhecimento crítico dos conhecimentos formais, visuais, sociais e históricos, conhecimentos esses redefinidos, reapropriados ilumina a prática da Arte e seu ensino.

Para contribuir com um diálogo que possibilite a reflexão do ensino de Arte e suas transformações, o grupo articulou um guarda-chuva sob o binômio: **Arte como subjetividade e Arte como cultura na sala de aula**.

Desse binômio, foram propostos os cinco temas para as autoras que compõem os textos:

1) Transformações do ensino da Arte.

- 2) Caminhos metodológicos.
- 3) Interculturalidade e interdisciplinaridade.
- 4) Formação de professores de Artes Visuais.
- 5) O computador no ensino-aprendizagem da Arte.

CAPÍTULO 2: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DA ARTE: ALGUMAS QUESTÕES PARA UMA REFLEXÃO CONJUNTA

Irene Tourinho

A disputa entre o ensino de Arte e outras disciplinas no currículo da escola continua presente. A hierarquia do conhecimento escolar ainda mantém o conhecimento Arte numa posição inferior, no currículo. Com as ações políticas e o avanço conceitual, os arte-educadores conquistaram avanços e estão mais organizados e preparados. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases, PCNs e Diretrizes Curriculares representam discursos e ações que foram acontecendo nos últimos anos.

A autora relata que as formas como os campos de conhecimento foram e são compreendidos na escola e como estes campos transformaram-se em disciplinas curriculares são resultados de tratamentos diferenciados sobre o trabalho pedagógico em relação aos diferentes tipos de saberes. Nas salas de aula, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística. No entanto, é no espaço das salas de aula que o conhecimento selecionado pela escola pode vir a expandir a experiência dos estudantes.

Como outras disciplinas - Filosofia, Educação Física, Ensino Religioso, etc - a Arte faz parte do conjunto de disciplinas que tem importante história de luta para se consolidar no currículo.

Todos sabemos que a defesa do ensino de Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos: arte para o desenvolvimento moral; arte como forma de recreação e lazer; Arte-educação como forma de ornamentação para a escola; Arte como memorização e apoio a conteúdos de outras disciplinas; Arte como compensação para acalmar, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos "de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade".

No entanto, tais argumentos não produziram uma fundamentação educacionalmente sólida para o ensino desta disciplina. Por outro lado, presenciamos a **despolitização** do ensino de Arte; à descorporificação do aluno; à descontextualização da aprendizagem.

Para Tourinho, "as transformações nas concepções que têm orientado o ensino de Arte nas últimas décadas enfrentaram o desafio de refletir sobre estes processos que, de uma certa forma, desfiguravam as noções contemporâneas de Arte e de artista e, conseqüentemente, descaracterizavam a Arte na educação".

Em outra direção, TOURINHO, propõe reinventar o que a escola e o Ensino da Arte podem realizar, utilizando a articulação entre campos de conhecimento que a pós-modernidade instaura. Nesse contexto, a perspectiva relacional e contextual no ensino de Arte nos garante esse otimismo.

O aspecto da Avaliação do ensino de arte é um dos nossos desafios.

CAPÍTULO 3: ARTE E SEU ENSINO, UMA QUESTÃO OU VÁRIAS QUESTÕES?

Lucimar Bello P. Frange

Toda obra de Arte é de alguma maneira feita duas vezes.

Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador.

Pierre Bourdieu, 1986

A compreensão da Arte nos impõe desafios e questões, mas é possível constar segundo Frange que, "as definições de Arte são inúmeras em diversificados momentos e conforme estejam

ligadas a concepções artísticas, estéticas e/ou educacionais, gerando outras problemáticas e estados de complexidades.

A Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses.

Por outro lado, a educação está ancorada nas diferenças e nas diversidades de que somos e quem somos.

Sabemos que os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construtor de sua "pessoalidade" coletivizada.

Lange cita Antônio Nóvoa, "a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do sujeito";

Perrenoud, "diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, irão frequentemente e quanto possível, situações fecundas de aprendizagem".

Suzanne Langer (1966): "a educação artística é a educação do sentimento, e uma sociedade que descuida dela se entrega à emoção informe. A Arte ruim é a corrupção do sentimento. Trata-se de um fator de importância no irracionalismo que exploram os demagogos", Pierre Francastel (1956); Herbert Read (1957), etc.

Neste complexo conjunto de citações e idéias, dentre as existentes pode-se perceber a complexidade da Arte contemporânea e seu ensino. Se é complexo, Elliot Eisner nos possibilita criar uma perspectiva para seu ensino quando afirma que "os programas de Arte que são significativos para as crianças, capacitando-as a pensar inteligentemente sobre a Arte e suas manifestações no mundo"

Com reiteração, a autora assinala que Arte é manifestação de um sujeito que se faz ver e nos mostra sua produção, uma "sujeitidade", uma "pessoalidade" e uma "coletividade" todas as dimensões instaladas num único discurso visual, inter-relacionado a muitos outros.

No Brasil, alguns termos têm sido usados tais como: Educação Artística (originário pela Lei 5692/71), Arte-educação, Educação através da Arte, Arte e seu Ensino.

Frange cita a criação em 1987 da FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), que congrega várias organizações que estavam desmobilizadas, promovendo encontros anuais.

Entre os objetivos da FAEB, podemos citar:

1) Manter o ensino de Arte na escola, constantemente ameaçado de ser cortado nas propostas anteriores à atual LDB e, volta e meia, nas legislações estaduais..

2) Rejeitar, denunciar a educação artística polivalente nos cursos de quatro anos, como também nos de dois anos.

3) Ressemantizar a Arte, suas especificidades e as relações interculturais, além das possibilidades interdisciplinares.

4) Incentivar, ampliar e aprofundar as reflexões sobre Arte e Filosofia, Arte e Cultura, Arte e Sociedade.

5) Divulgar, socializar e discutir as pesquisas sobre a Arte na contemporaneidade e seu ensino.

Ao nos debruçarmos sobre as contribuições do Neoconcreto brasileiro, Frange cita a contribuição de Hélio Oiticica e Lygia Clark, artistas pensadores, que deixaram anexos aos textos visuais, textos verbais para nossas ações e práxis pedagógica.

Arte-educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação.

Educação através da Arte é denominação criada por Herbert Read, (1951) na Inglaterra, ligada ao Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil e na América Latina.

Arte e seu ensino foi assumida a partir do 3º Simpósio internacional sobre o Ensino da Arte e sua História que aconteceu na ECA - USP. Esta abordagem não é apenas uma questão, mas congrega muitas questões, muitos desafios, buscas e encontros aprofundados, porque Arte é conhecimento a ser construído incessantemente.

Nessa perspectiva é fundamental o investimento na significação da Arte, do Artesanato, e do design, etc.. nas escolas

CAPÍTULO 4: AQUECENDO A TRANSFORMAÇÃO: ATITUDES E VALORES ENSINO DE ARTE

Mirian Celeste Martins

Na instituição chamada escola, ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo, em que aprendizes e mestres celebram o conhecimento de cada dia.

No lugar de banquete que se torna "PF" (prato feito) quando a interação das relações humanas é subjugada autoritariamente pelo reino dos conteúdos frágeis e fragmentados, afirma Martins.

Para Martins, "ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos ou visitantes, alimentando-se também. ..

É necessário perceber, segundo Martins, que as mudanças propostas na lei exigem um novo paradigma para a construção de conceitos que fundamentam a área de conhecimento em Arte e um paradigma que não descarta a aprendizagem do passado, mas que a submete a uma nova ordem, a uma nova hierarquia de atitudes e valores, a um posicionamento profissional implicado com essas transformações, pois a fundamentação filosófica e metodológica assim o exige. Um novo paradigma que também está vinculado com as recentes discussões sobre o processo de ensinar e aprender em outras áreas.

As várias terminologias desvelam, para Martins, escolhas conceituais que determinam trajetórias metodológicas e conceituais diferentes.

Por outro lado, como professores de Artes, temos que conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte, seus códigos e elementos, até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Nessa perspectiva, é preciso conhecer/dominar como mobilizar estes conhecimentos na sala de aula e na cultura visual que se instala pelas mídias e pelos agentes culturais e demais produtores de arte e cultura da sociedade.

Para Perrenoud (1993) é preciso ir além da **competência acadêmica e pedagógica**, pois "ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho".

Segundo Martins, Perrenoud nos faz refletir sobre o papel do educador no espaço da mediação entre o objeto de conhecimento e o aprendiz. E preciso ter em vista este aprendiz dentro do quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho para elaborar situações em que a aprendizagem e o ensino possam de fato acontecer, possam ser avaliados e refletidos. Não bastam informações acabadas sobre o conteúdo da matéria, pois o processo de ensino-aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes puderem estabelecer conexões para a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos.

Ao possibilitar o acesso à Arte, seu sentido no processo de ensino/aprendizagem parece estar condicionado à proposta criativa do professor ou da instituição cultural que representa.

A construção da área de conhecimento Arte engloba sua história, seus códigos específicos.

No contexto das ações, muitos professores pesquisadores investigam o papel de mediadores e a mediação. Professores pesquisadores capazes de trabalhar inter ou transdisciplinarmente, com o olhar voltado para as Linguagens da Arte, da História, do Meio Ambiente, da Ciência, etc.

Segundo Martins, o termo "mediação" significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio.

No entanto, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza busca assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes -alunos e professores".

Na escola, seguramente, o educador é o principal mediador, assim como nos museu, o monitor ou em algumas outras instituições poderia ser chamado o agente cultural, cabendo-lhes

mediações pedagógicas profissionais competentes frente a cultura. A mediação pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento de uma experiência estética e artística. “Uma mediação sempre será a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte, enredada na teia sócio-histórico cultural da humanidade nessa área de conhecimento”.

Neste sentido, mediar é proporcionar o acesso ao modo como outras crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produziram artisticamente, como ampliação de referências, escolhidas com muito critério pela variedade, diversidade, pelos caminhos opostos e paralelos. Modelos percebidos como formas instigadoras de caminhos pessoais por novas vias e não como formas a serem copiadas, nem transmitidas.

É fundamental a ação do mediador para a mobilização da aprendizagem cultural da Arte, é nesta ação que temos a “transposição didática” (Perrenoud).

De outra forma, no ensino de Arte é preciso pensar em desafios instigadores, desafios estéticos e esses “desafios instigadores, que como intervenções que cutucam o aprendiz, fazem parte da ação docente mediadora”.

Da mesma forma, as diversas transmissões e interações entre mestre e aprendizes no fazer e fruir Arte precisam de espaço e tempo, de escuta silenciosa do educador e espaço de fala dos aprendizes.

CAPÍTULO 5 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Maria Christina de Souza Rizzi

Arte-educação é epistemologia da Arte, que se inserem na reflexão sobre a construção do conhecimento. Todo o conhecimento se dá por meio de teorias, e uma teoria é um sistema de ideias que levanta problemas. Por outro lado, todo conhecimento apresenta uma inscrição histórica e sociocultural.

O ensino da arte, ligado ao paradigma da Ciência Clássica, opera com classificação e disciplinarização do conhecimento.

No entanto, para Rizzi, “a divisão do conhecimento em disciplinas torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento. A consciência contemporânea, em oposição ao paradigma da ciência clássica, pede uma nova articulação do saber e um esforço de reflexão (a respeito deste saber) fundamental.”

Nessa perspectiva, o esforço efetuado na área do Ensino da Arte por artistas, teorias da Arte, teorias de ensino-aprendizagem, professores, alunos e cidadãos, no intuito de compreender, operacionalizar tenta responder às seguintes questões:

- 1) o que é importante ser ensinado em Artes;
- 2) como os conteúdos de aprendizagem em Artes podem ser organizados;
- 3) como os alunos aprendem Arte”.

Elliot Eisner, um dos autores de maior influência no debate conceitual e conseqüentemente metodológico do ensino da Arte, na segunda metade de nosso século nos EUA, propôs, na década de 70, duas categorias de justificativas para esse ensino. Segundo Rizzi, “o autor denominou de “contextualista” a categoria que naquele momento era a mais difundida. Os professores que atuam contextualisticamente, segundo Eisner, enfatizam as conseqüências instrumentais da Arte na educação. Alguns deles priorizam as necessidades psicológicas (processos mentais, criatividade) dos alunos ao montar seu programa de ensino e outros deles, as necessidades sociais (ênfase na inserção comunitária). A outra categoria foi denominada por Eisner de “essencialista” por considerar a função da Arte para a natureza humana em geral. Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza.

O **Critical Studies** surgido na Inglaterra considera a importância da Arte Contemporânea, de outras épocas, da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia, nos programas de ensino da Arte.

Essa postura metodológica foi incorporada pelo **DBAE** (Discipline Based Art Education), abordagem sistematizada por pesquisadores da Getty Center for Education in the Arts (EUA). A proposta metodológica do DBAE inclui **Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte nos estudos/currículos escolares.**

No entanto, segundo Rizzi, embora indique mudança em relação ao paradigma modernista, mantém a redução ao paradigma clássico.

No Brasil, dos anos 90 em diante, Ana Mae Barbosa sistematizou uma concepção de construção de conhecimento em Artes denominada **Proposta Triangular do Ensino da Arte**. Postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a Arte e o público, propondo que a composição do programa do ensino de Arte seja elaborada a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de Arte, fazer Arte e contextualizar.

1) Ler obras de arte: inclui as áreas de Crítica e de Estética e a leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos.

Michael Parsons, dos EUA, em sua obra *Compreender a Arte*, aborda o modo como as pessoas entendem a pintura, apresentando uma seqüência (estágios) de desenvolvimento comum a todos os indivíduos, que se manifesta ou não de acordo com as oportunidades às quais eles têm acesso, mas sempre com o mesmo sentido: da dependência para a autonomia do sujeito.

Primeiro estágio -- gosto intuitivo pela maioria das obras, reação ao tema do quadro por associações livres; aceitação de tudo sem distinção. Não há ainda a consciência do ponto de vista dos outros. Palavra-síntese: preferência.

Segundo estágio -- a idéia dominante neste estágio é o tema. A relação sujeito/obra organiza-se em torno da idéia de representação, a emoção é o que deve ser representado e o estilo só é apresentado do ponto de vista do realismo. Reconhece implicitamente o ponto de vista do outro; o observador já tem a capacidade de distinguir aspectos relevantes dos irrelevantes em termos estéticos. Palavras-síntese: beleza e realismo.

Terceiro estágio -- a perspectiva agora é a expressividade. A observação da obra é feita buscando-se a experiência que ela pode proporcionar e quanto mais intensa e interessante for a vivência, melhor será o quadro. Há uma nova consciência a respeito da interioridade da experiência dos outros. E o momento em que se toma consciência da própria experiência como algo íntimo e único. Palavra-síntese: expressividade.

Quarto estágio -- a nova perspectiva aqui é a consideração da significação da obra como sendo mais social que individual, integrada a uma tradição e resultado do trabalho de um conjunto de pessoas ao longo do tempo. Manifesta-se a capacidade de relacionar diferentes obras e estilos, e há uma história da sua interpretação. Tudo o que a Arte exprime é reinterpretado em termos de forma e estilo e o juízo estético é considerado como racional e passível de objetividade. Palavras-síntese: estilo e forma.

Quinto estágio -- um estilo deixa de ser uma categoria preestabelecida e torna-se um conjunto criado com um determinado objetivo: a Arte é prezada como forma de levantar questões e não por transmitir verdades. E isso exige a transcendência da específica dimensão cultural. A essência desse estágio é a busca de fundamentos para as interpretações e os juízos que devem estar acessíveis a toda gente. É quando é distinguido mais claramente o juízo da interpretação. A interpretação é a reconstrução do sentido; o juízo é a avaliação que se faz do valor do sentido. Palavra síntese: autonomia.

2) Fazer Arte: ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê.

3) Contextualizar: ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino.

Não há, na Proposta Triangular um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos.

A **Proposta Triangular** permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e em ações decorrentes como decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

"O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento", afirma Pillar. É possível expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas.

A educação estética, por sua vez, utilizando-se das várias formas de leitura e de fruição de obras de arte.

Olhar e ver

Alguns teóricos da Arte fazem uma distinção entre olhar e ver. Para eles, "começamos olhando para depois chegar ao ato de ver". Somente quando se passa do olhar para o ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão.

Sílvio Zamboni (1998) ressalta que "o ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado".

Por outro lado, nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender o que nos é significativo. Nessa perspectiva, o significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo.

Para ver precisamos decodificar os signos de uma cultura e compreender o sentido que criam a partir do modo como estão organizados. Esse sentido vai sendo dado pelo contexto e pelas informações que possuímos.

Nossa visão está comprometida com nosso passado, ela não é ingênua, como diz Pillar "o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo."

Imagem

A partir dos anos 70, começam a surgir estudos sobre processo de leitura de obras de Arte (Feldman, 1970; Housen, 1983; Parsons, 1992)

As escolas de educação infantil, e as demais da educação básica, começaram, no final dos anos 80, a trabalhar a leitura de imagens com crianças pequenas apresentando-lhes seus trabalhos e/ou reproduções de obras de Arte, sem, muitas vezes, entender esse processo de leitura.

Leitura

A seguir a autora apresenta pesquisas recentes sobre a leitura de imagens, dentre elas:

A apresentação da reprodução da obra *Demoiselles d'Avignon* (1906), de Picasso, para as crianças de educação infantil numa atividade de leitura de imagens.

Na leitura da obra de Picasso *Os Três Músicos*; Na apreciação da obra **Las meninas de Velásquez**; na leitura da obra **Tida de Iberê Camargo**; na apreciação da obra *O Casal Arnolfini*, etc.

Ao surgirem várias visões, e relatos, constata-se que essas leituras apenas demonstram a diversidade de significados, o quanto o contexto, as informações, as vivências de cada leitor estão presentes ao procurar dar um sentido para a imagem, diz Pillar.

Educação do olhar

Dessa forma, é necessário educar o olhar da criança, desde a educação infantil, para que possa pensar criticamente sobre essas imagens. O professor não ensina como ler, porque não há uma única leitura como a mais correta. Por outro lado, não se trata de uma visão espontaneísta, sem problematização e reflexão feita pela criança.

CAPÍTULO 7 - MULTICULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Ivone Mendes Richter

Segundo Richter, dois enfoques estão presentes no ensino das Artes no Brasil atualmente, a multiculturalidade e a interdisciplinaridade.

Os trabalhos interdisciplinares são realizados sob forma de projetos.

Já a transdisciplinaridade é o termo usado na busca de um movimento de através, de perpassa entre as diferentes áreas do conhecimento, enfoque também chamado de "transversalidade".

Um dos temas transversais propostos pelos PCNs é da Pluralidade Cultural, que ao lado do termo multiculturalidade são vistos como sinônimos, sendo utilizados para indicar as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de "multicultural" que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da Educação quanto da Arte-Educação, pois é desta forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Recentemente, utiliza-se o termo "Interculturalidade", que implica em uma inter - relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em Artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje com todas essas denominações, aparecendo como sinônimas.

Ana Mãe Barbosa, autora do texto inicial, vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão multicultural para o ensino da Arte. No capítulo de seu livro, **Tópicos Utópicos**, Barbosa elabora a discussão de multiculturalidade para o cenário brasileiro.

A Antropologia descreve a educação multicultural como o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de perceber, avaliar, acreditar e fazer, cujo sentido trazem os conceitos de **educação e cultura**.

A educação multicultural envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais.

Um dos autores que têm refletido sobre a educação multicultural é o canadense Peter McLaren. Para ele, a **resistência crítica** à dominação cultural pode conduzir o multiculturalismo ao seu verdadeiro caminho de humanização e isso se dará por intermédio do diálogo e da paz.

A questão do gênero, ausente nos PCNs, apresenta-se da maior importância quando pensamos no ensino da Arte, pois os padrões estéticos familiares que as crianças trazem de casa para a escola são essencialmente construídos a partir dos padrões estéticos femininos.

Nessa perspectiva, a educação em Arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação. Trabalhar com a Multiculturalidade no ensino de Arte, significa ampliar o conceito de Arte.

O professor de Arte precisa conhecer e compreender os códigos visuais e estéticos presentes e construir, a partir daí, a abordagem metodológica e a estrutura dos conteúdos a serem trabalhados.

Nesse contexto, trabalhar com Arte Contemporânea é fundamental, em função de sua abordagem Intercultural para uma abordagem Intercultural da Educação em Arte.

CAPÍTULO 8 - MULTICULTURALIDADE É UM FRAGMENTO DA HISTÓRIA DA ARTE - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

“A condição pós-moderna atual enfaticamente sugere que a re-culturação é um importante foco para a reforma educacional. As teorias críticas, particularmente, habilitam os educadores a questionarem, “pela primeira vez”, a incorporação diferencial da cultura alta e da cultura popular nas escolas. As teorias críticas nos encorajam a identificar as margens reprimidas das culturas não oficiais, a nomear as lutas no interior dos mundos dos grupos subalternos e legitimar a cultura popular silenciada numa tentativa de subverter as estruturas dominantes de poder e autoridade, associadas à cultura acadêmica alta”. (Peter McLaren).

A alteração de paradigmas vividos nos atuais momentos de transição que a filosofia convida para refletir, produz o que ela chama de estranhamento.

Em sentido antropológico, não falamos em Cultura no singular, mas em **culturas**, no plural.

A partir desse conceito antropológico de Cultura e da atitude de estranhamento que Azevedo inicia a reflexão sobre Multiculturalidade, assinalando sua importância na educação escolar.

Explica o autor que "uma das culturas minoritárias presente no espaço da educação escolar é a do portador de necessidades especiais". Fundamentado na ideia de multiculturalidade Azevedo diz que: não podemos mais falar de aluno ou pessoa especial, mas de aluno ou pessoa diferente. O conceito de diferente é mais abrangente do que o conceito de especial, pois nele não se incluem apenas os portadores de necessidades especiais, mas todas as minorias que vêm lutando por afirmar suas diferentes construções culturais.

Assim, uma postura multicultural propõe a construção do conhecimento como interação e inter-relação de saberes entre culturas diferentes que pulsam em nossa sociedade.

Nesse contexto, o maior desafio de uma pedagogia multicultural é aprender a lidar com a diversidade, compreendendo que o portador de necessidades especiais pode criar e recriar sua própria cultura de maneira sincrética, dialógica, por não ser alguém impossibilitado para o aprender.

Na perspectiva educacional, a proposta não é de um currículo especial, diferente, segregador -- uma escola especial para os diferentes. O que queremos é o respeito à diversidade, ao eito de ser de cada sujeito cultural; respeito ao cidadão que tem direito a uma vida de participação e interferência na organização da nossa sociedade. Do respeito à diversidade surge a rica aventura de lidar com múltiplas identidades culturais.

Ao revisitar a História da Arte-Educação Especial Brasileira, lembrando as contribuições das educadoras Helena Antipoff e Noemia de Araújo Varela, das quais destacaremos as citações feitas para Noêmia Varela.

Noemia de Araújo Varela, por sua vez, disse ter tido a sua vida mudada depois do encontro com a Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948 pelo artista plástico e poeta pernambucano Augusto Rodrigues. Ao voltar para Recife, criou na Escola de Educação Especial Ulisses Pernambuco, um ateliê voltado para o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais.

Segundo o autor, a Arte-educação é feminina de gênero, multicultural na pedagogia, composta com as mulheres que não conhecem deficiências como entraves, mas como uma forma de transformar o cotidiano.

CAPÍTULO 8 - INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Amália Barbosa

A interdisciplinaridade não parece ter uma definição estanque.

Uma atitude interdisciplinar é vista como uma atitude de alternativas, para conhecer mais e melhor, atitude de envolvimento e comprometimento, de compromisso em construir da melhor forma, enfim o encontro com a vida.

Fazendo um relato de sua história, Barbosa conta "ter sido introduzida ao mundo dos conhecimentos artísticos a partir dos meus 3 anos de idade comecei a aprender a língua inglesa com 5, tanto um quanto outro conhecimento me acompanhou e fez parte minha formação como pessoa e como profissional...."

Inclui a autora, vários relatos da sua trajetória de vida e formação profissional, e em especial nas aulas de Arte.

Nas aulas de Arte isso fica muito claro, pois o aluno é dono do seu trabalho, ele tem que tomar decisões e criar por conta própria, ele tem que ter uma participação ativa e não passiva em sala de aula, sendo essa a grande conquista do Modernismo para o ensino de Arte.

A autora diz acreditar que a minha formação levou-me a um trabalho interdisciplinar, não tanto por ter sido exposta a propostas interdisciplinares na escola, mas por ter sido exposta a atitudes interdisciplinares e não só na escola.

Arte tem conteúdo, nesse sentido trabalhar com interdisciplinaridade é como executar uma sinfonia. O professor é o maestro que constrói a rede de professores e disciplinas para uma prática interdisciplinar.

QUARTA PARTE

CAPÍTULO 10 - TECNOLOGIAS CONTEMPORANEAS E O ENSINO DA ARTE

Lúcia Gouvêa Pimentel

A presença marcante da imagem visual nos dias de hoje é cada vez maior na vida das pessoas. Dada a velocidade com que vemos as imagens, nem sempre podemos pensar sobre elas.

Neste mesmo contexto, os modos de produção e de conhecimento da imagem são bastante diversificados. Devemos conhecer tanto os meios tradicionais quanto os meios que usam tecnologias contemporâneas, para que possamos escolher qual o mais apropriado para nossa expressão.

Por outro lado é essencial o conhecimento dos diversos instrumentos de produção artística, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar e produzir Arte.

Imagem estática e imagem em movimento

O uso da tecnologia e o movimento na Arte não é invenção contemporânea. De outra forma, a Arte, em todos os tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos. Até mesmo porque seu ideal de transcendência ao comum necessita do que está disponível, para que algo seja criado. Nesse sentido, a gravura, o cinema e a fotografia, por exemplo, levaram algum tempo para serem reconhecidos como Arte; mas, assim que isso aconteceu, outras foram as tecnologias que surgiram e outros os questionamentos. “Pode-se dizer, mesmo, que, algumas vezes, foi a Arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento”.

Apropriação e ressignificação da imagem com recursos tecnológicos (fotografia, vídeo, scanner, computador, câmera digital, fotocópia)

A imagem, a cada avanço tecnológico, ganha mais possibilidades de apropriação e ressignificação. Antes de tudo é preciso garantir aos alunos o acesso às tecnologias contemporâneas. Mas somente o acesso a essas tecnologias não basta, é preciso conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece. A partir da escolha do meio material, é importante pensar no equilíbrio entre as diversas escolhas feitas.

No cenário tecnológico Pimentel destaca suas possibilidades, no desenvolvimento, pelo uso de novas tecnologias que possibilitam aos alunos desenvolver sua capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, destacando:

O acesso à manipulação da Imagem cria possibilidades de releituras, desconstruções e criação.

O exercício crítico necessário para tomar decisões sobre o que escolher e priorizar e o diálogo entre os meios eletrônicos contemporâneos e meios tradicionais (o laboratório e o ateliê).

A arte e o computador como integrações perceptivas (visuais e culturais).

CAPÍTULO 11 - APRENDIZAGEM DA ARTE E O MUSEU VIRTUAL DO PROJETO PORTINARI

Adriana Portella

Portella faz uma análise do Museu Virtual do Projeto Portinari, por meio de um projeto destinado ao trabalho com Arte nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esse projeto enfatiza os pressupostos da Metodologia Triangular no processo de ensino de Arte e cria vínculos dessa abordagem com as novas ferramentas tecnológicas.

Internet: cultura e poder

Para Portella, “a Internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte. Entendendo a Arte como uma maneira de organizar variadas experiências; é fundamental integrá-la ao processo educativo, principalmente ao definir sua contribuição para o desenvolvimento de processos mentais”.

Para Ana Mãe Barbosa, as propostas do ensino de Arte pretendem desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante. (...) “desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida” e “encorajar o processo criativo, o qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a”. Verdadeiramente, assim como está definido no Núcleo Curricular Básico Multieducação, “as Linguagens Artísticas permeiam todas as áreas do saber e precisam ter seu valor reconhecido, como mais uma forma de expressão e linguagem, tão importante e necessária quanto todas as outras. A Arte precisa se mostrar significativa para professores e alunos por intermédio das experimentações, do fazer e do refletir artístico, partindo do contexto cultural e histórico daquele grupo e chegando a outros diferentes contextos”.

Salienta Portella que “a presença de museus virtuais na grande rede mundial possibilita o contato com a produção artística em diferentes momentos da história da humanidade”.

No site do Museu Portinari, analisa o espaço intitulado “Viagem ao Mundo de Candinho.”

Na galeria são encontrados os quadros da Viagem. A seguir, as crianças poderão brincar em jogos com as obras de Portinari e nas Histórias de Menino são encontradas as recordações de Candinho sobre a própria infância e como ele escolhia os assuntos que pintava.

Pimentel apresenta os pressupostos teóricos sobre a tecnologia e seus efeitos/funcionamento na memória humana. Para além desse contexto, apresenta várias abordagens para diferentes estruturas de navegação em vários Museus Virtuais.

Encontramos no projeto “Viagem ao mundo de Candinho”:

1) Existência de recursos motivacionais -- A presença do personagem ‘Candinho’ e a forma como o menu de opções é apresentado na página de abertura apontam indícios que venham favorecer a motivação e o interesse pelo conteúdo do site.

2) Facilidade de entendimento da estrutura do hiperdocumento -- A página de abertura indica as opções com explicações acerca do conteúdo de cada área. Após a escolha, iniciada a navegação, as demais páginas mantêm tanto informações textuais em relação a procedimentos quanto o menu de opções dentro do site.

3) Adequação do vocabulário ao nível do usuário - - As informações textuais são apresentadas levando-se em consideração o público-alvo definido no site: as séries iniciais (alunos na 1a. fase do 1º grau). O texto, além de ser de fácil compreensão, pretende estimular o interesse pelo conteúdo do site em função da sua estrutura.

4) Uso de ilustrações, animações, vídeo e recursos sonoros -- A página de abertura oferece três gifs, cuja animação refere-se exatamente ao objetivo de cada uma das áreas do site, ou seja, a animação não é aleatória para causar equivocada impressão de dinamismo na página. O menino Candinho caminha entre teias, na opção ‘Galeria’, apresenta expressão pensativa e mentalmente monta um quebra-cabeça, na opção ‘Brincando com Candinho’ (Jogos) e folheia um livro na opção ‘Histórias de Menino’. As demais ilustrações são as telas de Portinari, acompanhadas das devidas referências, cuja escolha atende aos objetivos do site, especialmente em sua temática e no desdobramento desta em função de objetivos do ensino de Arte. A opção de zoom em todas as obras permite a análise mais detalhada e facilita a visualização da tela. A ‘Viagem ao Mundo de Candinho’ não oferece vídeos ou recursos sonoros.

5) Interatividade -- A interatividade é garantida por meio dos jogos oferecidos no arte (Jogo da Memória, Par Ideal, Quebra-Cabeça 1 e 2, De Quem é a Boquinha e O Baú Escondido), para os quais, não existe a necessidade de o usuário possuir qualquer plug-in especial, isto é, para que os jogos possam ser utilizados, basta que exista um browser. Além do desafio oferecido pelo jogo -e o conseqüente caráter lúdico dessa opção, a possibilidade de exploração de detalhes das obras de Portinari torna-se ainda mais presente”.

Alguns aspectos da aplicabilidade deste conteúdo em propostas cotidianas da prática do ensino de Arte, fundamentando esta proposta no Núcleo Curricular Básico Multieducação, são observados a seguir:

- **A valorização da produção artística nacional** por meio da iniciativa de criação deste site favorece o “reconhecimento da importância do legado artístico de uma sociedade para o entendimento do processo de evolução cultural”, bem como a “percepção do uso de elemento da linguagem plástica em diferentes produções artísticas e em outras formas de linguagem contemporânea com ênfase na produção brasileira e latina”.

- O fato de perceber a produção artística nacional compartilhando o espaço da WWW com uma série de outros exemplos de sues, entre museus e exposições, nos favorece a "**percepção das possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos** da atualidade, para busca de efeitos inovadores nas composições Plásticas".

- **A redefinição, das formas de contato com obras de Arte**, aqui favorecidas pelo acesso através da Internet, nos faz chegar à "compreensão de como diferentes códigos humanos e obras de Arte podem ser transformados em novas configurações, sem perder a essencialidade".

- O contato com a obra de Cândido Portinari e a conseqüente análise desta produção no espaço escolar possibilita o "desenvolvimento da sensibilidade estética por intermédio da apreciação de diferentes obras de Arte e seus vários estilos".

- **A integração de imagens e textos** presentes na "Viagem ao Mundo de Candinho", é capaz de favorecer a interdisciplinaridade quando mescla imagens, textos e informações temporais, além da temática propriamente dita de cada tela. Num primeiro momento, Educação Artística, Língua Portuguesa, Matemática e Integração Social já são áreas contempladas por essa abordagem.

- A temática presente na obra de Portinari favorece o "reconhecimento de que as produções visuais envolvem elementos importantes para as investigações nos campos histórico, técnico, psicológico, estético, proporcionando uma visão mais global das manifestações culturais de cada época".

Disto resulta **que é necessário buscar novos ambientes de aprendizagem**, mais adequados às necessidades e exigências do público discente diante de um mundo universalizado e complexo.

CAPÍTULO 12 - ENSINO A ARTE NA INTERNET: CONTEXTO E PONTUAÇÕES

Tânia Callegaro

Se levarmos em conta, a realidade política, cultural e econômica dos países latino-americanos e a velocidade dos sistemas tecnológicos de comunicação a distância para estabelecer uma comunicação global e um cenário cultural móvel carregado de contradições e rearranjos culturais.

No sentido atual, faz sentido atribuímos uma atitude crítica, criativa e política diante de tantos projetos existentes na Internet, com a intenção de promover um tipo de ensino de Arte mais próximo do movimento e **hibridismo cultural**.

Redes de comunicação: ambientes coletivos de criação e de distribuição da Arte

Quando utilizamos softwares gráficos para o ensino de Arte, considera-se que:

a) se nos trabalhos de Arte realizados no computador a autoria, a identidade, a expressão individual, a subjetividade são questionadas e ganham uma dimensão partilhada e social, na Arte da telemática essa dimensão torna-se o propósito da Arte, porque *acentua as condições funcionais do intercâmbio e do circuito de mensagens*.

b) se na Arte do computador o produto final diminui a sua importância e o processo de criação é valorizado, na Arte da telemática o artista é um criador de ambientes interativos que promovem eventos, ações, cuja participação fica diluída e descentralizada nos nós de uma rede de comunicação, por exemplo, uma rede criada com fax, vídeo e Internet. É no processo de distribuição da Arte e em cada leitura/interferência que o produto artístico se define.

Por esta perspectiva, a interpretação, a produção de sentido e a subjetividade no espaço da Internet não estão ligadas à incorporação do sentimento à matéria, mas à apropriação/atualização, sempre singular de um "explorador" criativo da rede.

c) se a Arte do computador tem a ver com a busca histórica da emancipação da Arte dos espaços tradicionais de criação da emancipação da Arte dos espaços tradicionais de criação e divulgação com as oficinas, as galerias e os museus, a arte da telemática vai entender o novo espaço do computador por meio do ciberespaço. O ciberespaço maximiza e acelera a relação real – virtual que sempre esteve presente no universo cultural do homem desde a escrita, segundo Lévy (1996), e o movimento da cultura local – global. Ele dinamiza a relação input e output num contexto coletivo, orgânico e misto, restituindo de uma nova maneira a pluralidade de vozes.

2. Comunidades de ensino e aprendizagem da Arte

Para a autora, "a Internet, junto com as tecnologias de comunicação a distância, aponta possibilidades tecnológicas novas para a produção, circulação da Arte e do ensino da Arte que estão assentadas na capacidade da Internet de conjugar as funções de grande número de tecnologias, tais como: o telégrafo, o telefone, o rádio, os meios impressos o vídeo/TV, o computador; na flexibilidade da linguagem HTML de compactar, como um envelope, os dados digitais para a comunicação a distância; na justaposição e integração de pedaços' de trabalhos de outros meios como desenhos, filmes, pintura, texto, som, fotografia; na comunicação simultânea, global e em tempo real e a distância; na descentralização radical da informação e da interatividade".

Tais características avaliam a autora, propiciam o novo na cultura atual que basicamente se constitui:

- a) na criação de comunidades artísticas e de aprendizagem eletrônica;
- b) na comunicação intercultural e nas relações interpessoais à distância, mediadas pela máquina.

3. Uma leitura dos sites de ensino de Arte

Em geral, "as propostas do ensino da Arte na Internet se desenvolvem muito ligadas às práticas artísticas e à estética formalista que reforçam a criação individual, a idéia de um artista único e genial, a originalidade do trabalho e a Arte européia; estão ligadas aos museus e galerias da Arte ocidental. Abordam com superficialidade a Arte das culturas africana, japonesa e latino-americanas, funcionando como vitrines, daquele que olha e faz sobre o outro sem se aproximar dele."

Na maioria, continua a autora, "são informativos que permitem a pesquisa bibliográfica, visitas a museus e galerias e a prestação de serviços". Observamos, diz Callegaro, "que as propostas contidas nos sites são semelhantes às de muitos artistas ou dos museus e galerias que mais divulgam a Arte do que possibilitam espaços para a criação e participação coletiva".

Conclusão

Após a análise dos sites norte-americanos verificamos a necessidade de olhar para a Arte dos diferentes grupos que compõem a cultura brasileira.

CAPÍTULO 13 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Rejane C. Coutinho

Todos sabemos que os conhecidos Cursos de Educação Artística, que surgiram na década de 1970 no Brasil foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de Arte na escola brasileira. A Lei 5692/71 incluiu a atividade de Educação Artística no currículo escolar e só depois providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade implantada. Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores.

No entanto, em uma área complexa e abrangente, que utiliza uma forma de conhecimento tão importante, com suas várias linguagens, os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo. Para esses cursos, a inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo.

No contexto dos cursos de formação, é fundamental a interação com a Arte. Esses contatos, devem propiciar elementos para estudo e análise dos sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais, sociais e antropológicos que os engendra.

No entanto, o conhecimento teórico, na educação que cria subsídios para a prática pedagógica, a formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 14 - ENSINO DE ARTE: PERSPECTIVAS COM BASE NA PRÁTICA DE ENSINO

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

Para Magalhães, "o ensino de Arte ainda apresenta uma atuação centrada, principalmente, no fazer artístico em todos os níveis de ensino, face às distorções teórico-metodológicas advindas da compreensão dos modelos impostos sem a necessária adaptação ao contexto cultural brasileiro".

No entanto, verifica-se que desde a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar, os professores de Arte, em sua atuação pedagógica, preocupam-se, principalmente, com a pulverização dos conhecimentos artístico-estéticos.

Para Smith (1986), "é necessário o compromisso com a excelência no ensino de Arte".

É urgente a necessidade de re-significar os currículos escolares de maneira geral e a formação do professor de Arte.

Com a aproximação museu/universidade, a partir das várias iniciativas que fundamentam as situações de ensino-aprendizagem em arte.

Várias foram as contribuições, dentre elas é possível destacar as várias metodologias/abordagens como o DBAE introduzida e sistematizada no espaço do MAC/USP, que compõe o conjunto de várias iniciativas de ações educativas desenvolvidas no espaço do museu e vem se apresentando como trabalhos significativos para ampliar o diálogo com o público escolar.

A autora relata o estágio em Museu, desenvolvido pelas professoras de Práticas de Ensino da UFPA e UNAMA como campo de trabalho para profissionais da Arte e alunos de Arte.

CAPÍTULO 15 - RASAS RAZÕES

Regina Machado

Ainda que sejamos ensinados a buscar respostas para nossas ações pedagógicas os professores buscam com muita expectativa soluções para aprender. No entanto, é preciso se desapegar do conhecido, o que não significa fazer tabula rasa, apagar, jogar fora o que se sabe. É necessário saber escolher, dentro da experiência-bagagem o que pode ser aproveitável para a invenção do presente. Saber escolher é saber aprender a aprender: definir critérios, encontrar pontos de referência, visualizar contextos, perceber relações entre diferentes ordens de dados.

No entanto, é preciso criar um espaço para o exercício de recursos internos -perceptivos e intuitivos -- para a aprendizagem, em uma ação de visitar como num passeio à paisana, de sua própria paisagem interna.

Para Machado, a criação desse espaço casulo, esta grande aventura e o sentido mais profundo é sua condição essencial para a formação de professores de Arte.

3 – VAMOS COMBINAR, ARRANJAR E PERMUTAR: APRENDENDO COMBINATÓRIA DESDE OS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

*BORBA, Rute. Anais... XI Encontro Nacional
de Educação Matemática. Curitiba, 2013*

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcWXhJYm5ndk9BRVE/edit?pli=1>

4 – O BRINCAR COMO UM MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO / ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: INCLUSÃO PARA CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE

**BORBA, Ângela M. Brasília, 2006. p. 33-44. In Brasil.
Ministério da Educação.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

5 – DO NÚMERO AO SENTIDO DO NÚMERO / ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**CEBOLA, G. (2002). In: PONTE, J. P. e colaboradores (Orgs.).
Lisboa: Secção de Educação e Matemática da Sociedade
Portuguesa de Ciências da Educação, p. 223-239, 2002**

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcVHZHb1dCUS1KUUU/edit?pli=1>

6 – AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO / ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

**CORSINO, Patrícia. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise;
NASCIMENTO, Aricelia R. Brasília: MEC/SEB, 2007**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcaUxyMlp3blA0UHc/edit?pli=1>

7 - AS ARTES NO UNIVERSO INFANTIL

**CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.);
LINO, Dulcimarta Lemos [et al.]. – 3 ed- Porto Alegre: Mediação, 2014**

“Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele por meio de formas singulares (...) Utilizam seus sentidos de forma mais aguçada do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar”.

O livro é direcionado a professores de Educação Infantil, traz uma ampla e completa reflexão sobre os processos expressivos das crianças em diferentes linguagens – artes visuais, jogo simbólico, teatro, música e dança – e

apresenta sugestões de práticas pedagógicas aos professores adequadas a diferentes contextos educativos. Em todos os capítulos há concepções acerca de teorias e práticas do ensino da arte na contemporaneidade. O livro está organizado em sete capítulos, cada qual escrito por um autor, conforme segue:

CAPÍTULO 1 – A importância das artes na infância

As instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, audição, olfato, degustação) e os professores precisam se dar conta de que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade. Portanto, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos para trazer à tona o universo da expressão infantil, através do resgate do seu processo expressivo.

O perceber e o registrar as impressões sobre o mundo ocorrem num processo contínuo e ensinar a ver o implícito e o velado é uma das atribuições do ensino da arte. Para tanto, é fundamental desvelar o repertório das imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais. Isto significa também disponibilizar às crianças elementos produzidos em outros contextos e épocas como as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc.

O professor precisa transformar as atividades em propostas instigadoras e fonte de descobertas, além de conhecer as hipóteses das crianças sobre o que se vai trabalhar. A sucessão de perguntas e respostas levarão tanto o professor como as crianças a outras perguntas e respostas e, com isso, imaginação, memória e materiais se imbricam na formação de imagens particulares e significativas tanto para o professor como para as crianças.

O conhecimento visual não vai se dar de forma espontaneísta (o processo é importante; ex.: desenho livre) ou na forma de adestramento manual (abordagem pragmática; prioriza o produto final; ex.: recortar sobre linhas), mas, sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos, relacionando-os com aqueles historicamente acumulados. Uma educação do ver e do observar significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano e ir além, propondo rupturas com o instituído.

A respeito da **ambiência visual**, vale dizer que as ambiências vão além de uma decoração neutra ou natural da sala onde se desenrolam as ações pedagógicas. O conjunto de imagens constitui uma "pedagogia da visualidade", tendo em vista que elas instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças pequenas. É importante substituir as imagens midiáticas, comumente encontradas nas escolas por imagens e objetos realizados pelas crianças. Considerar as especificidades do ambiente em berçários que devem ter cores vivas e contrastantes, com materiais diferentes, ter móveis artesanais e pêndulos.

A **aquisição da linguagem gráfico-plástica** se dá de modo gradativo em termos de estágios que vão se sucedendo. Por exemplo, na pintura, vale dizer que os rabiscos tem a mesma importância que a figuração. Esses períodos não são estanques, mas mesclados e interligados.

As crianças de um ano e meio a sete anos transitam pelo período sensório-motor (garatuja ou rabiscos básicos), pelo período simbólico (pré-esquema ou representativo) e iniciam o período concreto (esquema ou regras). É importante

adequar as intervenções pedagógicas ao ritmo de cada criança e grupo, bem como às particularidades, respeitando as fantasias, buscas, descobertas e soluções.

Para lidar com a diversidade de necessidades das crianças, o professor pode oferecer objetos de diferentes formas e texturas, diferentes formatos de papel e outro suportes, usar cores em tintas artesanais comestíveis, explorar os materiais como rasgar e molhar. Permitir que a criança expresse seus rabiscos, diagramas e configurações, ouvir as narrações e acompanhar os desenhos, lembrar que as representações não têm o compromisso de ser realistas.

Para concluir, sempre que um professor der início a qualquer trabalho deve se perguntar: que conhecimentos em arte quero oportunizar a este grupo? Que interesses devo levar em conta? Como posso sistematizar e avaliar minha proposta?

CAPÍTULO 2 – Crianças pintando: experiência lúdica com as cores

A pintura é extremamente importante como estratégia educativa de organização e apropriação de um pensamento plástico-visual. Como linguagem, pode ser compreendida em sua especificidade simbólica e material, mas, em nenhum momento, pode ser desarticulada das demais ações lúdicas das crianças.

As linguagens expressivas permitem às crianças simbolizarem suas sensações e sentimentos por meio de jogos construtivos sobre a matéria. Ao mesmo tempo em que a criança descobre o mundo exterior e nele exerce ações, sua imaginação se desenvolve. Chamar a atenção para a importância desse momento de vida é desvelar, por meio do fazer pictórico, um pensamento intuitivo e totalmente aberto à novidade, caracterizado pelo entrelaçamento entre o afetivo e o cognitivo.

O elemento expressivo que distingue a pintura das demais formas artísticas é a cor. Ao explicar o que é a cor, o autor recorre diversas vezes aos estudos de Johann Wolfgang von Goethe. Segundo esse autor, a cor é uma experiência subjetiva, “as cores são ações e paixões da luz”, são as diferenças de quantidade de luz e sombra que distinguem uma cor da outra, “falo da sensação cromática do que vejo e não de uma radiação eletromagnética ou de uma composição molecular”, é a experiência vivida, experiência cuja verdade só emerge com a pintura.

Pela ação pictórica, aquele que pinta apropria-se subjetivamente da experiência, pois, na pintura, o que é representado não é o objeto, seu duplo, mas a experiência do gesto sobre a materialidade da cor. É importante considerar pedagogicamente tanto o processo quanto o resultado pictórico infantil.

Pintar e desenhar são ações distintas que podem interagir de diferentes e inusitados modos, produzindo renovadas imagens que instigam o imaginário. Ante a mancha de cor a criança reage de modo distinto do desenhar. A cor toca o ser dinâmico das coisas, as cores estão em sua subjetividade. A criança exercita possibilidades lúdicas de poder escolher, a partir da ação provocativa da cor, a produção de mundos. Mundos afetivos.

O ato de pintar exige constante atenção às relações que uma figura ou mancha estabelece com o espaço que a contém, entre a superfície e as marcas, entre as cores e a luminosidade, buscando uma correspondência com os referências em sua experiência e imaginário. Na criança o espaço plástico é o espaço do gesto que mobiliza o corpo inteiro na produção da mancha colorida.

O autor discorre sobre a pintura do ponto de vista da criança e como ela se sente, por exemplo, ao ver as cores se transformando ou diante da criação de novas cores. Reflete que a abordagem na escola não deveria ter o foco de

conceitualizar e definir, mas de permitir às crianças experimentar com matérias coloridas, jogar com as cores. Esse é um desafio provocado pelo pensamento que pressupõe processo de interpretação e de autoria. Brincando com tintas, cores, pincéis, rolos, água, a criança explora não apenas o mundo material e cultural à sua volta, como também expressa e comunica sensações, sentimentos, fantasias, sonhos e ideias por meio da imaginação e palavras.

CAPÍTULO 3 – Da Brincadeira de faz de conta à representação teatral

“A imitação e o jogo são fontes de prazer e divertimento para as crianças e são, também, fatores fundamentais para a aprendizagem, constituindo formas de reflexão e apropriação do mundo por parte delas que experimentam papéis e situações e exercitam a convivência em grupo”.

A principal base teórica da autora é a epistemologia genética de Jean Piaget. A partir do conhecimento teórico construído por ele, a autora tece considerações sobre o significado do brincar e como ele está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento das crianças. Piaget analisa a imitação e o jogo desde as suas origens.

Sobre **a imitação**, apresenta em detalhes as diversas fases, a partir dos reflexos do recém-nascido (no estágio sensório-motor), passando pela imitação esporádica, sistemática, imediata, diferida (passagem para o estágio simbólico), imitação representativa e refletida (a partir de sete anos- estágio das operações concretas).

A autora descreve os **progressos do jogo**, atividade recíproca e complementar à imitação. Comenta sobre **os jogos de exercício**, destacando a importância de se oferecer ambiente adequado para o bebê se movimentar, como também, oferecer diversos materiais de diversas formas, tamanhos, texturas, cores e blocos.

Jogos simbólicos pressupõem a representação de um objeto ausente. Principiam com condutas individuais que denunciam a função semiótica. Observa-se, então, uma crescente capacidade de imitação dos modelos da vida real, que evoluem em direção ao simbolismo plural, no qual um grupo de crianças cria representações de cenas que vão gradativamente sendo aperfeiçoadas e enriquecidas técnica e esteticamente, superando o caráter generalizador do símbolo das crianças menores e dirigindo-se a teatralização, cujas características se aproximam dos jogos de regras próprios para crianças maiores.

Jogos de regras: a autora toma como base os estudos de Constance Kamii e Devries, as quais distinguem oito categorias de jogos. A principal característica dos jogos de regras é a interação social e os jogos selecionados pela autora visam desenvolver a percepção, a motricidade, o controle da musculatura, as relações entre o corpo e o espaço, as qualidades dos movimentos do corpo em relação aos objetos e a interação social.

Jogos de Regras	Exemplos
Jogos de alvo	Jogo dos prendedores, rabo do burro, onde estou,
Corridas	Corrida simples, corrida com tarefas
Jogos de percepção e perseguição	Perseguição simples, ovo poder, perseguição com obstáculos, cego e guia com som.
Jogos de esconder	Esconder objetos, esconde-esconde
Jogos de percepção e adivinhação	Saco de surpresas, adivinha quem é?, três mudanças, mímica, mímica em grupos

Jogos de comandos verbais	Puxados, grudados, três comandos.
---------------------------	-----------------------------------

Para estruturar a ação pedagógica, a autora dá destaque ao papel do professor de modo que as brincadeiras possam ser mediadoras da criança com o mundo. Faz também diversas recomendações sobre a organização dos materiais e do espaço, de acordo com a faixa etária, com os objetivos de cada brincadeira, atendendo a aspectos de segurança.

Neste capítulo há uma menção breve sobre o teatro, a importância do jogo de faz de conta, sobre o processo de encenar e registra o que é esperado dependendo da faixa etária.

CAPÍTULO 4 – A magia e o encantamento do teatro na infância

“O teatro é uma forma de arte que se constitui ao longo da história refletindo o que diz respeito à forma das sociedades se organizarem e à constituição dos diferentes tipos de sujeito, explicitando conflitos, ideologias, formas de pensar e sentir, costumes, hábitos, mitologias”.

O autor desenvolve sua visão sobre teatro a partir da teoria de Bakhtin e tece correlações entre o potencial do teatro, enquanto arte com o objetivo de estimular uma consciência que seja modificadora do presente e que, ao compartilhar a construção de significados por meio da estética, possa constituir um novo ser humano e fazer a crítica aos valores arcaicos e atitudes autoritárias da sociedade.

O ato de fazer teatro implica disposição para o diálogo: entre o autor e o herói, os atores e os personagens e desses com o público (ouvinte/espectador). Essas relações triangulares estão na base da constituição do teatro.

A linguagem teatral é constituída dos vários elementos da encenação: teatralidade, dramaturgia, expressividade, sentimento e corporeidade, como elos que se interpenetram, criando uma condição de inacabamento. Acredita-se que pela prática teatral, a criança pode conhecer as relações existentes no mundo, expressas nas aventuras dos heróis dos contos de fadas, conduzindo seu corpo em busca do encontro com a alteridade.

É possível trabalhar com a corporeidade da criança pequena por meio de exercícios nos quais ela mimetiza animais, fabulando com o próprio corpo, propondo-lhe, por exemplo, que imite o andar pesado do elefante, a agilidade e a expressividade do sapo, o rastejar da cobra, a lentidão do caracol entre outros. Aproveitar a dramatização espontânea e promover o jogo dramático.

Por meio do trabalho com a corporeidade na infância é possível trabalhar o desenvolvimento da criança na direção de uma conscientização corporal que favoreça a autotransformação e a leve a reconhecer diferentes dimensões da existência humana.

O autor apresenta uma sequência de exercícios corporais: brincar do jogo do espelho, orientado para a criança trabalhar seu corpo ludicamente; ao final de dois meses de trabalho podem-se introduzir os jogos teatrais; a forma de começar pode ser com uma oficina de contar histórias, um conto de fadas. Esse é o principal gênero citado durante o capítulo como viabilizador para a expressão teatral, por suas qualidades intrínsecas e valor literário.

Ao final do capítulo, há diversas orientações didáticas a serem consideradas na elaboração da encenação, como exemplo: as falas devem ser curtas; o professor acompanha as crianças durante a apresentação, entre outras importantes.

CAPÍTULO 5 – Música é cantar, dançar, brincar! E tocar também!

“A música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções. Ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelas crianças a partir do seu fazer musical”.

A noção do conhecimento em música surge da ação da criança como música. Dentro de um processo ativo e lúdico, a criança poderá construir seu conhecimento musical quando interagir com os objetos sonoros existentes em seu contexto social. O que define objeto sonoro é a organização integrada dos elementos sonoros construídos pelo homem como música. Ele pode ser encontrado em qualquer parte, dentro ou fora das composições musicais.

A linguagem musical é a organização do som, estruturado numa forma que estabelece relações e gera significados provenientes da coordenação e ordenação integradas do sujeito, do objeto sonoro e de seu meio social. A expressão musical é parte integrante de nossa cultura, aparecendo naturalmente em nosso contexto social e educativo. A autora dá dois exemplos de atividades na escola: o arroz bailarino e o caminho sonoro do bolo de chocolate.

A aprendizagem musical deve ser considerada do ponto de vista da criança. Resgatamos o papel da criança como construtora de conhecimento e autora do seu próprio discurso, do professor como interventor no processo educativo e da escola como o lugar desse acontecer lúdico, mediado pelo ser afetivo e social que é a criança.

O papel da escola é educar o “ouvir”. Um bom começo é o professor ficar atento à sua própria expressão musical, ao uso do seu corpo na sala de aula, à maneira como se movimenta, como respira, como fala, como canta, como articula as palavras, como anda, como se comunica com seus alunos. O objetivo principal é colocar as crianças em contato com as nossas músicas, as músicas de seu ambiente, de outras civilizações, do seu e de outros mundos.

A autora resgata a presença do som na vida da criança desde a gestação. Comenta sobre os diferentes tipos de choro, balbucios e sons que o bebê emite e sobre a importância de o adulto cantar para o bebê, apresentar músicas, repetir os sons com ele, colocá-lo junto a outros bebês, entre outras sugestões. Quando maior, comenta sobre a importância da voz e exercícios para aquecê-la, que passam pela respiração e exercícios de massagem nas cordas vocais, de fortalecimento dos músculos do rosto, de colocação e articulação vocal. A voz é um instrumento musical delicado e precisa de cuidados especiais.

Na escola, devemos oportunizar diferentes modalidades de escuta sonora como: escuta dirigida; momentos de escuta da natureza; momentos de audição de música infantil entre outras para ampliar seu repertório.

Sobre as manifestações do cantar sugere algumas opções: contos musicados; audição/ escutar e memorizar; escrita/grafando os sons; caba-cega/reconhecendo os sons; acalantos/resgatando tradições; chamada cantada; pega-pega; descobrindo as orelhas; pulsando. Sugere, também, que haja no espaço escolar o “canto da música” com discos, objetos sonoros variados e criar rotinas musicais.

A autora dedica um espaço para mostrar as possibilidades de construção de instrumentos artesanais (uso de cascas de coco, etc) e apresenta dicas de obras musicais a serem usadas em projetos temáticos específicos. Ex.: uso da música “Avião” de Toquinho, se estiverem trabalhando com transportes.

CAPÍTULO 6 - A dança com alma de criança!

“Por ser dança movimento, expressão, comunicação, linguagem humana básica e própria de nossa cultura, é essencial a inclusão dessa arte na Educação Infantil em busca da formação integral das crianças.”

A criança, pelo movimento criativo, pela dança, expressa suas emoções sem utilizar a palavra, desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação, a fantasia e a comunicação com o máximo de possibilidades.

Desde a idade de bebês é importante oferecer esta modalidade de arte, pois as contribuições são muitas: desenvolvimento da atenção, da memória, do raciocínio lógico e do espaço temporal, da organização pessoal, da autoconfiança e da autodisciplina. Aprimora as funções motoras como coordenação, equilíbrio, flexibilidade, resistência, agilidade e elasticidade. Promove, também, a melhoria das funções respiratória e circulatória e da postura corporal. Por seu caráter artístico, desenvolve o senso estético, a expressão cênica e a educação do sentido rítmico e musical. Enriquece as experiências corporais e favorece o relacionamento social.

O corpo é a matéria prima utilizada para realizar os movimentos coreográficos da dança e deverá ser construído, trabalhado e elaborado por meio de diferentes experiências, técnicas e práticas de movimento. O movimento educativo, desenvolvido na dança, engloba todos os propósitos para os quais os movimentos são utilizados: os funcionais e os que são expressivos e comunicativos, sendo que os últimos são mais ligados à dança e à afetividade.

O ritmo no movimento caracteriza-se pela alternância da tensão e do relaxamento, pela ação e contra-ação. Ritmo, música e dança sempre influenciaram a vida do ser humano.

Quando um grupo de crianças se põe a dançar, vive uma experiência única, tendo a oportunidade de compartilhar, fazer algo tanto físico como prazeroso, com os mesmos propósitos e a mesma motivação, estabelecendo, assim, importantes relações.

Além de todas as reflexões acima registradas, a autora também apresenta uma sequência sobre como implementar uma proposta pedagógica na Educação Infantil: 1. Conhecimento do corpo; 2. Exploração do espaço/ambiente; 3. Exploração de diferentes ritmos; sequência de movimentos ritmados; apresentação de danças e coreografias.

E, para cada uma dessas etapas, registra diversas formas de abordagem. Na etapa de conhecimento do corpo, por exemplo, dá sugestões sobre como explorar o trabalho com a cabeça, o tronco, as pernas, os braços e todo o corpo. Fazendo o mesmo exercício de sugestões com cada etapa.

***Resumo elaborado por Sandra Giovina Ponzio Ferreira,
mestre em Educação pela FEUSP, psicóloga pela PUC/SP***

8 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ORAL E A ESCRITA: APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO

**DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard.
In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na
escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004**

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcdUVyREtGZWxWWnc/edit?pli=1>

9 – O FAZER COTIDIANO NA SALA DE AULA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

FERREIRA, Andrea; ROSA, Ester. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

Disponível em:

<http://pactuando.files.wordpress.com/2013/05/o-fazer-cotidiano-na-sala-de-aula1.pdf>

10 - PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Ferreiro, Emilia e Teberosky, Ana. Porto Alegre: Artes Médica, 1985. Capítulos 5 e 6

Esta obra trata da questão dos fracassos escolares na aprendizagem da lecto-escrita.

As investigações realizadas pelas autoras procuraram estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita a partir da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, através da compreensão da natureza das hipóteses infantis e da descoberta do tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

Vamos nos ater aos resumos dos capítulos 5. Atos de Leitura e 6. Evolução da escrita

CAPÍTULO 5 - Atos de leitura

Cotidianamente nós, adultos, realizamos vários atos de leitura diante das crianças. A partir dessa ideia, Ferreiro e Teberosky, questionam sobre quais seriam as chaves que as crianças utilizam para decidir se está ocorrendo o ato de leitura ou não. A finalidade da pesquisa era entender como as crianças interpretam o modelo, como registram a presença de índices da ação de ler, bem como, quais os objetos (portadores de texto) são avaliados como “para ler”.

A investigação consistiu de três situações experimentais: na primeira as pesquisadoras realizaram um ato de leitura silenciosa perante as crianças, marcando bem os gestos, posição, tempo de fixação do olhar e exploração do texto. Posteriormente, solicitaram que as crianças dissessem à pesquisadora o que estavam fazendo e tinham também que justificar suas respostas. Em seguida, as pesquisadoras, simplesmente folheavam um jornal, sem se deterem em nenhuma página e indagavam o que estavam fazendo. Depois, as pesquisadoras realizavam um ato de leitura em voz alta, que possuía todas as características formais dessa situação, porém um elemento conflitivo era posto, visto que o portador de texto utilizado era de um tipo e o conteúdo lido de outro. Exemplo: liam num jornal um conto infantil; no livro de contos infantis liam uma notícia jornalística; ou apresentavam uma situação de diálogo oral com um jornal na mão.

1 – Interpretação da leitura silenciosa

A. *Inicialmente, a leitura não pode ser concebida sem voz.* Neste nível, para essas crianças a leitura precisa ser acompanhada do gesto e da voz.

Javier (4a.)

(Leitura silenciosa)

P¹- O que estou fazendo?

J- Olhando o jornal.

P- E não estou lendo?

J- Estás vendo as letras para ver o jornal e lê-lo.

P- E para ler?

J- Tem que falar.

(...)

B. *A leitura se faz independente da voz, se diferencia do folhear.* As crianças alegam que para ler tem que olhar, mas que olhar não é apenas suficiente.. O que caracterizou esse nível foi a compreensão da leitura silenciosa como forma de leitura.

Maria Eugenia (4a.) p. 159

P : (Leitura silenciosa)

M: - Está lendo.

P- Como te deste conta?

M- Porque vi.

P- O que viste?

M- Que estavas lendo.

(..)

C- *Os atos de leitura silenciosa se definem em si mesmo.* Num último nível, as crianças compreenderam que os atos de leitura silenciosa se definem por si mesmos, e os gestos, a direção do olhar, o tempo e o tipo de exploração, são índices que mostram e demonstram uma atividade de leitura silenciosa.

2 - Interpretação da leitura com voz

As crianças de um primeiro nível *se centram na ação de ler e não emitem juízo sobre o texto escutado.* Qualquer portador é admitido como protótipo de texto para ler, sem importar o seu conteúdo. O que pode variar nesse nível é a exigência, por parte de algumas crianças, da existência de imagens que comprovem a possibilidade de leitura.

Num segundo nível, *há a possibilidade de antecipar os acontecimentos segundo uma classificação dos distintos portadores de texto.* A classificação prévia dos portadores de texto influenciou sobre a antecipação do conteúdo correspondente. Tal fato induziu as crianças desse nível a situar os enunciados escutados, em função da classificação estabelecida. O que é colocado em questão é o conteúdo lido.

Carlos (6 A.) p. 173

P (Com o jornal) - “Era uma vez...”

C- Estás lendo.

P- Onde?

C - Não sei.

P - Do jornal?

¹ A letra P significa Pesquisadora e a outra letra representa a letra inicial do nome da criança.

C- Não... porque essas coisas nunca são feitas nos jornais.

P- Que coisas são de jornal?

C- As coisas importantes, de esporte, futebol, de tudo.

Num último nível – *Começo de diferenciação entre "Língua Oral" e "Língua Escrita"*. Neste nível encontramos crianças com condutas que evidenciaram clara *centração no enunciado*. Foram classificadas as crianças que decidiram que tipos de expressões correspondiam aos tipos de portadores, ou modalidades da língua, implicando num juízo sobre as formas concretas de língua escrita.

Vanina (6 A.) p. 178

P - (Com o jornal) - "Era uma vez..."

V- Um conto! Não é o jornal!

P- Como?

V- Poderia haver um conto no jornal.

P- Onde? (mostra o jornal)

V... (olha). – Não, não em contos. Sim, estás lendo, mas não estás lendo o que diz aqui (jornal).

P- É um conto?

V- Sim, um conto de livro.

P- Como sabes?

V- Ué, porque os grandes não vão dizer de uma menina muito bondosa!

(..)

CAPÍTULO 6 - Evolução da escrita

A criança é produtor de textos desde a mais tenra idade. Vemos tentativas de escrita desde 2 anos e meio ou 3 anos. Imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra.

Para isso, Ferreiro e Teberosky, pesquisaram como as crianças escrevem sem ajuda escolar. A exploração sobre a escrita da criança foi realizada da seguinte maneira:

- a) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio;
- b) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família;
- c) contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- d) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso);
- e) sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, que seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pata, etc);
- f) sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: "Minha menina toma sol".

Para Ferreiro e Teberosky, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. São estes níveis estruturais, que embasam a teoria da psicogênese. Os níveis da escrita são:

Nível 1: **Pré-silábico** – A criança não estabelece vínculo entre fala e escrita e tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever. Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita.

Nível 2: **Intermediário Silábico** – A hipótese deste nível é que para poder ler coisas diferentes, isto é atribuir significados diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas.

Nível 3: **Hipótese Silábica** - A criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro `a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

Nível 4: Hipótese **Silábico-alfabética** – Passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. A criança consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda sua escrita socializável.

Nível 5: **Hipótese alfabética** - Este nível constitui o final desta evolução. A criança compreende o modo de construção do código da escrita. A partir desse momento se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

Os resultados deste seguimento evidenciaram alguns pontos que poderiam ser assim resumidos assim:

- Enquanto o docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo.
- As que chegam, finalmente, a aprender a escrever durante o ano escolar, são aquelas que partiram de níveis bastante avançados na conceitualização. As que não aprenderam, no curso do mesmo tempo, se situam nos níveis iniciais de conceitualização. Não se observam saltos bruscos na aprendizagem. Todos os sujeitos progredem seguindo os passos na conceitualização que descrevemos na criança pré-escolar.
- Pareceria que o ensino sistemático, tal qual existe atualmente, dirige-se exclusivamente `aquelas crianças que já percorreram um longo caminho antes de entrarem na escola.
- Não se encontraram diferenças muito marcantes nas respostas das crianças escolarizadas com relação aos pré-escolares.

Para as pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky nenhum sujeito parte do zero ao ingressar na escola de primeiro grau, nem sequer as crianças da classe desfavorecida. Aos 6 anos, as crianças ‘sabem’ muitas coisas sobre a escrita e resolveram sozinhas numerosos problemas para compreender as regras da representação escrita. Talvez não estejam resolvidos todos os problemas, como a escola o espera, porém o caminho já iniciou. A criança que ingressa na escola é um sujeito ativo, cognoscente, que sabe definir seus próprios problemas, e além disso constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los. É o sujeito que reconstrói o objeto para dele apropriar-se através do desenvolvimento de um conhecimento e não da exercitação de uma técnica.

Resumo elaborado por Martha Sirlene da Silva, Mestre em educação pela Umesp, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento (Geal)

E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

BOLETIM 09/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

Disponível em:

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcc0pkRFRnNW1JQTg/edit?pli=1>

12 - CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONFRONTO DE LÓGICAS

FREITAS, Luiz Carlos. São Paulo: Moderna, 200

Este resumo terá como finalidade apresentar os aspectos relevantes de cada parte, a partir das palavras do próprio autor, considerando os conceitos desenvolvidos ou explicitados por ele, bem como as articulações estabelecidas para justificar sua fundamentação teórico-metodológica.

I. Apresentação

☐ Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a possibilidade da educação básica se organizar em ciclos.

☐ Duas experiências importantes:

1. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que trabalha com ciclos, desde 1994; ou seja, estratégia de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno.

2. Secretaria de Educação do Estado de SP, que trabalha com a Progressão continuada, desde 1998; ou seja, com o agrupamento por séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno.

☐ Observação: chamaremos de ciclo apenas experiências como a primeira, realizada em BH, fazendo, ao longo dos capítulos, distinção entre ciclo e progressão continuada.

II. A lógica da escola

Para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva ingênua da equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor etc.) afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer.

É de se duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: “ensino de qualidade para todos”. Aqui é necessário diferenciar entre o desejo e a realidade. Aliás, esse é aparentemente o permanente confronto existente

na implantação dos ciclos e da progressão continuada. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário, desde que tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender.

Em que pese o avanço desses autores (os liberais) no que tange à crítica da curva normal (Bloom e seus colaboradores) e ao reconhecimento explícito da perversidade dos tempos escolares unificados na formação de desempenhos diversificados (J. Carroll), suas propostas não conseguiram superar a idéia de que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos das condições sociais perversas que instituem os diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos. Isso os coloca no campo dos autores que vêem a escola como forma de compensar as desigualdades sociais. A progressão continuada é herdeira dessa tradição.

A questão que estamos perseguindo neste capítulo é o entendimento da forma como a escola funciona atualmente. Há um processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social. Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada.

Os processos de avaliação (provas, testes etc.) tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa.

A introdução da progressão continuada trouxe uma nova visão sobre a exclusão do aluno da escola. Entendida como “fisicamente” para fora da escola, há também uma exclusão no interior da escola e no retornar à sociedade. Assim, os ciclos e mesmo a progressão continuada contrariam – cada um a seu modo – uma lógica escolar que não é desconstruída sem resistência. Vemos os ciclos positivamente como um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola.

A lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: uma dá suporte para a outra. Os processos avaliativos possuem lado destinado ao controle do comportamento, além da dimensão da avaliação instrucional. A escola eficaz seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem.

III. A lógica da avaliação

Aprender para “mostrar conhecimento ao professor” tomou lugar do “aprender para intervir na realidade”. Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola que tem pelo menos três componentes:

■ **O primeiro é o aspecto “instrucional”**, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc.

■ **O segundo componente é a avaliação do “comportamento”** do aluno em sala, um poderoso instrumento de controle, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras, criando uma estrutura de poder do professor sobre o aluno em relação à reprovação. Os ciclos e a progressão

continuada, ao contrário, impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno.

▣ O **terceiro** aspecto é a **avaliação de “valores e atitudes”** em sala de aula: consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação. Instaure-se, preferencialmente, no segundo e terceiro aspectos, a lógica da submissão.

A avaliação ocorre em dois planos: um “formal” e outro “informal”.

▣ No plano da **avaliação formal**, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”.

▣ Na **avaliação informal**, estão os “juízos de valor” (a parte mais dramática e relevante da avaliação), invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais.

Os **procedimentos de avaliação** estão articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções:

- hierarquizar,
- controlar e
- formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros).

Mesmo que se tire a avaliação formal, como no caso da progressão continuada ou dos ciclos, os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos.

Os ciclos e a progressão continuada abrem possibilidades importantes de luta e resistência, desde que revelemos essas lógicas e nos preparemos para enfrentá-las em articulação com os pais e alunos. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, **erradamente**, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada.

No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, porque eram eliminados do sistema. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo reparação.

IV. A lógica dos ciclos

Os ciclos não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e a associam com ações complementares – reforço ou recuperação paralela. Os ciclos desejam contrariar a lógica da seriação que é constituída a partir de determinado tipo de organização sóciopolítica que, historicamente, construiu a “forma escola” com uma função social excludente e de dominação. Gostaríamos de expandir um modo de conceber a dinâmica da formação do aluno que contrarie tanto a lógica da exclusão como da submissão:

a. Formação na atualidade

Entende-se por tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se e que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da sociedade capitalista. A contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens. Portanto, os ciclos devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo

com a realidade social, com a atualidade, e não apenas como vivências associadas aos interesses de uma certa faixa de desenvolvimento da criança.

b. Auto-organização do estudante

A relação pedagógica não deve ser baseada na exploração nem preparar a aceitação da exploração do homem pelo homem. Não basta que os ciclos contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar.

Os ciclos, portanto, não podem constituir-se em uma mera “solução pedagógica”, visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais, de resistência. Devem ser vistos como instância política de resistência à escola convencional. Posicionamo-nos favoravelmente aos ciclos, na forma aqui descrita. Em vez de querermos voltar à seriação, devemos lutar pelo aprofundamento da noção de ciclos e exigir condições adequadas para sua instalação e seu funcionamento.

V. A lógica das políticas públicas

Além do envolvimento daqueles que conduzem o dia-a-dia escolar, dois atores são de extrema importância no desenvolvimento dos ciclos, embora preteridos nas políticas: os professores e os pais. Se perdermos os professores, isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem. Os pais são vitais para a aceitação dos ciclos, pois eles reagem com as expectativas que têm, com sua consciência ingênua em relação ao papel da escola como fator de ascensão social. É preciso envolvê-los no processo de implantação dos ciclos, para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nos ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas Português e Matemática.

Em nossa opinião, os ciclos não devem ser implantados como política pública que determine em massa sua adoção. O caminho mais frutífero será o convencimento por indução, a partir de experiências bem sucedidas apoiadas pelos governos, envolvendo pais e professores no processo. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão.

É preciso esclarecer que os conceitos de progressão continuada e de ciclos, bem como suas concepções de educação e de políticas públicas, não são iguais.

▪ A **progressão continuada** é herdeira da concepção conservadora liberal, e a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública.

▪ **Os ciclos** são de formação mais ligados às propostas transformadoras e progressistas. Aqui, a avaliação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro – ainda que sob estímulo da política pública.

Segue quadro que destaca um conjunto de dimensões que orienta nossa compreensão sobre as condições políticas em que a noção de ciclos e a de progressão continuada estão inseridas.

Dimensões contraditórias de concepções de Educação, Ciclos e Avaliação	
Progressão Continuada	Ciclos
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidades curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexo, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo coletivo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da	Educação de tempos integral.

escola pelo ensino. Terceirização / privatização.	
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
“Avaliação” formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

A avaliação, nas políticas públicas que usam os ciclos, não quer classificar alunos nem escolas. Na acepção que defendemos, o que o ciclo (e a progressão continuada) faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é “expulso”. Permanecendo na escola, denuncia a qualidade do sistema. Não somos ingênuos a ponto de pensar que isso ocorra para denunciar, de fato, o próprio sistema ou ocorra de forma acidental. Para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada têm outra finalidade. A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são apenas uma questão de qualidade da escola.

O que está em jogo não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas o lado econômico, isto é, custo e benefício. Essa é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (ENC-Provão, SARESP etc.), para:

- monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa),
- criar competição (segundo elas, a mola-mestra da qualidade) e
- reduzir gastos, modelo amplamente aplicado no campo empresarial.

Uma das grandes contradições que está posta com a utilização dos ciclos como forma de organizar a escola é aquela entre “formar e instruir”, posta pela sociedade capitalista. Nossas escolas funcionam em tempo parcial (quatro horas), sendo obrigada a se contentar com a instrução. Uma luta fundamental para os educadores, além da implantação dos ciclos, é a aplicação do dispositivo da LDB que prevê que a educação no Brasil será, progressivamente, de tempo integral. Somente assim poderemos falar em instrução associada à formação, contribuindo para resolver essa contradição.

Resumo elaborado por Eliane Aguiar, bacharel em Letras, doutoranda em Educação- Feusp.

13 – LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: TECENDO REDES NOS PROJETOS DA ESCOLA

INTRODUÇÃO

As evidências nos mostram que é grande a distância entre teoria e prática na escola.

No âmbito pedagógico, as contradições são mais evidentes. Difunde-se um conhecimento fragmentado, e exige-se um indivíduo por inteiro.

O ensino da leitura reflete também esta pedagogia da contradição: fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo.

Como superar essa incoerência?

A proposta das autoras é contribuir com algumas reflexões sobre a problemática detectada no currículo da escola fundamental — a fragmentação, linearidade e alienação do conhecimento e o excessivo individualismo. Elas **propõem a leitura** como a atividade que, por sua natureza integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes, pode vir a exercer esse papel na escola.

Acreditamos que uma proposta de trabalho escolar nas diferentes áreas do conhecimento pressupõe uma capacidade comum — **a leitura — valor, pré-requisito e, ao mesmo tempo, objetivo do trabalho coletivo na escola.**

As autoras destacam que é preciso examinar criticamente alguns pressupostos, porque:

Primeiro, a leitura é considerada território do professor de língua, e, assim, os trabalhos sobre o ensino de leitura que sejam acessíveis e relevantes a outros professores são extremamente escassos. Nossa proposta de ensino da leitura pretende enfocar questões de linguagem comuns a professores de todas as disciplinas do currículo da escola.

Segundo, que o professor das outras matérias é mero informador e que não é responsável pelo ensino da leitura. Partimos da premissa de que todo professor é formador e também professor de leitura.

Terceiro, que, para desenvolver a leitura, é necessário somente ter acesso a livros consagrados pelos cânones acadêmicos. Por isso, **a proposta se baseia na utilização das revistas semanais de informação**, que deveriam estar disponíveis nas bibliotecas de classe ou da escola e **sugere partir de temas da atualidade que são matéria das notícias e reportagens nas revistas semanais de informação**, porque elas retomariam aqueles assuntos de interesse público que, em princípio, seriam os que preocupam a sociedade, o público a quem se dirigem.

A quarta e última premissa da proposta diz respeito a nossa concepção do material para a formação do professor. KLEIMAN e MORAIS apresentam uma proposta de trabalho para o desenvolvimento de **projetos interdisciplinares** dando a conhecer seus fundamentos teóricos, os modos de operacionalizá-la e alguns exemplos.

Capítulo 1: FRAGMENTAÇÃO E ALIENAÇÃO NO CURRÍCULO DA ESCOLA

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo discutir os mecanismos que conduzem à fragmentação e alienação na escola fundamental.

Interdisciplinaridade e transversalidade nos PCN

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundamentam na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado.

Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se, mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do

conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo no conhecimento. Ambas podem ser postas em prática através do trabalho coletivo.

De acordo com os PCN, a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um **projeto pedagógico** com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

1. posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente.

2. não tratar os valores apenas como conceitos ideais.

3. incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar, denotando que **o ensino e prática da leitura**, deve fazer parte de todas as atividades, e que **todo professor é, em última instância, professor de leitura**.

Quanto à transversalidade, sabemos que os professores sentem necessidade e desejo de incluir a discussão de valores no currículo da escola fundamental, mas ainda não sabem como fazê-lo.

Em recente estudo sobre tendências curriculares em alguns países, as autoras confirmam que há uma preocupação generalizada com a inclusão dos temas transversais nos currículos escolares. Espanha, Inglaterra, Estados Unidos, Chile, África Ocidental (Gana, Serra Leoa, Libéria, Nigéria e Gâmbia) e Austrália, dentre outros, vêm demonstrando, ao longo destas duas últimas décadas, iniciativas de inserir no currículo da Escola Fundamental os temas transversais de ética, direitos humanos, respeito ao meio ambiente, cidadania e multiculturalismo.

No Brasil, o MEC, através da proposta dos PCN, sugere Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Temas Locais como temas transversais para a escola brasileira.

Questões relevantes para a vida social já estão presentes no dia-a-dia de nossos alunos dentro e fora da escola, mas sua abordagem continua tangencial, dependendo de iniciativas particulares e paralelas.

Para as autoras, a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimentos. As práticas sociais de uso da língua escrita deveriam estar fornecendo o elemento central na definição do trabalho escolar.

Diretrizes para a integração curricular

A fragmentação da formação do cidadão preocupa educadores há algum tempo. **A educação interdisciplinar** aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de **perguntas, temas, problemas ou projetos**, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais e responde melhor à curiosidade e perguntas das crianças e adolescentes sobre a vida real e decorre numa aprendizagem produtiva e atitudes positivas em relação à escola e aos professores.

KLEIMAN e MORAIS recomendam os seguintes **princípios norteadores para o currículo do ensino fundamental**:

1. Manter a integridade do conteúdo das diferentes disciplinas.

2. Promover o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem na qual alunos e professores, juntos, determinem os assuntos, perguntas e estratégias de investigação.

3. Desenvolver salas de aula democráticas. Selecionar currículos e organizar salas de aula que cultivem uma comunidade de aprendizagem na qual os alunos desenvolvam tanto a independência quanto a habilidade para colaborar entre si e com professores a fim de colocar questões, investigar assuntos e resolver problemas.

4. Fornecer uma variedade de oportunidades para interação entre os alunos.

5. Ensinar aos alunos a usar uma larga variedade de fontes da comunicação oral e escrita, observação direta, experimentação, utilizando múltiplos sistemas simbólicos — língua, matemática, música, e arte — como instrumentos para aprender e mostrar conhecimento.

6. Utilizar critérios de largo espectro para avaliar os processos e resultados de aprendizagem dos alunos.

O saber fragmentado

Para KLEIMAN e MORAIS a leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação.

Entretanto, a fragmentação do saber que a escola faz utiliza-se de diversos mecanismos:

- apresentando a divisão entre ensino acadêmico e profissional.
- obrigando os jovens a decidir, em cursinhos com currículos especializados e divididos, se irão seguir uma carreira em Ciências Humanas, Exatas ou Biomédicas;
- dividindo o currículo da universidade em licenciaturas e bacharelados com a eliminação das matérias humanísticas e pedagógicas, implicando uma visão tecnicista do professor e do pesquisador;
- separando rigidamente as matérias” ou ‘disciplinas” umas das outras;
- colocando trabalho e lazer em pólos opostos, e impondo a ordem e a disciplina através da coerção;
- formando professores que não conseguem trabalhar interdisciplinarmente.

A fragmentação do trabalho pedagógico pela organização do tempo na escola: séries, idade cronológica de acordo com as séries, horas de aula para disciplinas isoladas. Busca-se a homogeneização do tempo e dos desempenhos —tal noção deverá ser assimilada em tanto tempo — sem levar-se em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesse contexto, o tempo é a camisa de força do trabalho pedagógico.

Não imaginamos que o desenvolvimento de leitores venha mudar por completo esse quadro. No entanto, subverter esse quadro é criar oportunidades para que todos os alunos sejam introduzidos nas práticas sociais dominantes que valorizam o livro, a cultura erudita, o saber científico e que se utilizam da escrita para o desenvolvimento pessoal e do grupo ao qual o indivíduo pertence. Uma concepção democrática da leitura — **a leitura como direito de todos** — poderia evitar o aprofundamento das divisões.

A Escola alienante

O trabalho torna-se alienado quando o trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, quando esse é algo estranho ao trabalhador.

O trabalho é uma atividade que, quando produtiva, constitui a objetivação da vida do homem, que, através dele, cria, transforma e ilumina a natureza à sua imagem; entretanto, **quando este trabalho se tornar estranho ao trabalhador, pode-se constituir também num poderoso meio para aliená-lo na vida.**

Na escola pública brasileira também, na maioria das vezes, alunos e professores produzem algo cujo sentido lhes escapa; eles não se reconhecem no produto de seu trabalho. O trabalho do professor é alienante porque ele está sobrecarregado pela burocracia, pelo número de horas de aula que tem que ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar ideias com seus colegas ou mesmo estudar.

A alienação do aluno do produto de seu trabalho resulta do fato de que ele não tem voz nas decisões sobre o processo de trabalho — os métodos, tempo e ritmo de aprendizagem.

O aluno sofre diretamente a contradição da escola, que, em seu discurso, afirma educar para a cidadania, mas que, na prática, conduz à passividade e ao conformismo ao enfatizar a ordem (a “disciplina”) e o não-questionamento (os alunos que protestam são rotulados de rebeldes e punidos por sua suposta rebeldia).

O projeto interdisciplinar de caráter colaborativo pode vir a se constituir num instrumento para a resistência e a transformação da escola e do trabalho alienado.

Capítulo 2: O PROJETO COLETIVO NAS REDES EM CONSTRUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos pedagógicos da proposta para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares centrados na leitura. KLEIMAN e MORAIS apresentam a função do **projeto local da escola frente a crises e problemas generalizados** e explicam o lugar central da leitura, pela sua função na **construção de redes**, metáfora que consideramos oferecer as melhores oportunidades para conceitualizar os processos de ensino e aprendizagem e para agir de forma criativa no desenvolvimento de projetos.

Projetos, utopias e valores

Projetos, utopias e valores constituem ingredientes fundamentais da educação.

A palavra projeto tem duas dimensões, futuro, ou antecipação, e abertura, ou não-determinação. O projeto sempre implica realização dos atores; ou seja, um projeto está ligado à vontade de fazer algo, à ação.

As utopias podem ser vistas como formas radicalizadas de projetos que visam à humanidade em seu conjunto e os valores são princípios éticos que as pessoas empregam para julgar as condutas e determinam a forma que toma o projeto.

Para KLEIMAN e MORAIS a escola passa por uma crise que diz respeito aos projetos, utopias e valores, denunciada pelos cientistas sociais, pela mídia, pelos próprios sistemas de auto-avaliação da escola. Por outro lado, uma crise significa ausência de projetos ou de transformação substantiva nos projetos em curso.

O projeto de trabalho coletivo da escola oferece uma saída criativa em resposta à crise de valores e de utopias, pois constitui-se numa resposta local e soberana à crise na educação, posicionando-se contra o conformismo. De outra forma, o projeto pessoal estimula a ação do indivíduo ao articular-se num projeto coletivo.

A autonomia do projeto da escola

A atual LDB enfatiza sobremaneira a questão da autonomia ao estabelecer como incumbência primordial das escolas a elaboração e execução de seu projeto pedagógico (ou proposta pedagógica, como é chamada por muitos).

A transversalidade é a inclusão sistemática da discussão de valores no currículo. Espera-se da escola fundamental que adapte seus programas à nova visão curricular, que enfatiza a abordagem interdisciplinar do conhecimento e recupera as discussões sobre ética e moral, que foram afastadas do âmbito da ciência durante a modernidade.

Na articulação entre os projetos individuais e os projetos coletivos, situam-se os temas transversais.

O disciplinar e o interdisciplinar nas redes de conhecimento

Uma das questões da escola em articular questões de ordem geral e específica é o equilíbrio entre os aspectos disciplinares e os aspectos interdisciplinares dos seus projetos.

Não podemos minimizar a importância dos conteúdos e dar excessivo peso aos valores. O equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar é necessário, pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o aluno deverá também ter acesso.

O projeto como construção de uma rede de significados/conhecimentos

As metáforas são veículos fundamentais do pensamento humano. Duas metáforas nos permitem conceitualizar os projetos interdisciplinares: **construção e rede**.

Ao longo da história da humanidade algumas metáforas tornaram-se de tal maneira dominantes que podem até servir para descrevermos suas épocas, com metáfora da máquina.

A perspectiva mecanicista da metáfora da máquina teve grande impacto sobre o desenvolvimento dos métodos pedagógicos e programas de ensino. As abordagens pedagógicas que se limitam à simples transmissão de informação e o ensino programado são exemplos de inspiração mecanicista. A metáfora *máquina*, subjacente ao pensamento teórico mecanicista, procura uma racionalidade funcional e técnica tal qual a encontramos na relação meio/fim da máquina; tudo é racionalmente agenciado em vista dos objetivos a atingir.

No entanto, o modelo organicista pode ser considerado uma evolução na visão das organizações, pois fez ressaltar dimensões que até então haviam sido ignoradas. Graças a essa visão organicista, o foco de análise daí por diante passou a recair sobre fenômenos inéditos da vida das organizações.

À luz dessa visão organicista, as organizações se prestam a uma análise em termos de necessidades organizacionais que precisamos satisfazer, de saúde ou de clima organizacional, de papel, de funções, de equilíbrio biológico ou de adaptação, e assim por diante.

A metáfora da rede em construção

A metáfora da **rede em construção** sublinha que **a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas**, e que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. A função mais importante do professor é a de facilitador ou mediador dessa construção.

Construir o conhecimento é construir o significado. Um currículo, assim concebido, ajudaria na construção dos conhecimentos através da instrução em linguagem, matemática, ciência, arte, relações pessoais, moral, história, religião e filosofia.

Grande parte da construção desse conhecimento se realiza através da atividade verbal. **A atividade verbal e da linguagem são consideradas como construtoras de sentidos.**

Na interação na sala de aula, as relações, objetivos e planos pessoais passam a adquirir uma função que diminui o peso dos fatores institucionais e sociais. A aula torna-se, assim, o lugar potencial de criação de novas significações sociais que levariam à aprendizagem e à transformação.

Por outro lado, a aprendizagem da língua escrita não envolve uma ruptura com a oralidade. Por isso o projeto deve ser também uma construção apoiada nas práticas orais do aluno, no diálogo.

De uma certa forma, rompe-se, assim, com a linearidade da escrita, também presente na linearidade do olhar de um grupo de alunos na sala de aula tradicional, na organização das carteiras em filas umas atrás das outras.

KLEIMAN e MORAIS afirmam que hoje, talvez, **a metáfora da rede** seja também a mais adequada para se representar a escrita. O livro imperou soberbo por séculos de linha reta: uma página atrás da outra, da esquerda para a direita como na escrita ocidental, da direita para a esquerda como na dos árabes, ou de cima para baixo como na dos japoneses, mas o **texto jornalístico e o hipertexto no computador escapam a essa linearidade.**

A informação, que pode ser encontrada no livro, no vídeo, na Internet é complexa demais para ser transmitida” e “retida”.

Representações gráficas da rede

São muitas as possibilidades de representar a rede formada pelos projetos interdisciplinares e transversais. A ideia principal é que, ao mergulharmos no estudo de um tema, constatamos que é mais natural estabelecermos suas conexões e relações do que isolá-lo dentro dos limites (ou camisa-de-força) da disciplina. O tema é, portanto, intrinsecamente **indisciplinado.**

A leitura na rede

A proposta de KLEIMAN e MORAIS promove a valorização da **modalidade escrita da língua**, nomeadamente através da **atividade de leitura**, porque é prestigiada na sociedade.

A palavra escrita tem o poder de emancipar o aluno, como tem também o poder de reduzi-lo à condição inferior que a sociedade lhe destina por causa de sua cor, religião, estrato social, dialeto, etc.

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve **ler para compreender e aprender** aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação.

Colocar as práticas de uso da escrita como centrais nos projetos coletivos da escola é uma forma de se assegurar que os objetivos e a especificidade da instituição sejam atingidos.

A fim de integrar a leitura nos projetos colaborativos de um modo significativo, as seguintes questões sobre a relação entre a língua escrita e a língua falada precisam ser levadas em conta:

1. As práticas de leitura e produção de textos escritos são extremamente abrangentes.
2. A relação entre oralidade e escrita não é de opostos.
3. As práticas de uso da escrita são dependentes do contexto e da instituição e, a aprendizagem de práticas de leitura e produção de textos implica a aprendizagem das normas dessas instituições que legitimam essas práticas.

A **pedagogia de projetos** permite levar em conta essas considerações e tornar a escola mais dinâmica, mais atual, mais atraente para os jovens em uma rede de relações disciplinares e interdisciplinares.

Capítulo 3: TEXTO, INTERTEXTO E INTERDISCIPLINARIDADE

INTRODUÇÃO

KLEIMAN e MORAIS justificam a **escolha da notícia ou reportagem de revista semanal de informações** como ponto de partida para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. São discutidas as características do texto da revista, seus problemas e sua potencialidade como elemento nodal na construção de **redes interdisciplinares de conhecimento** comparando-o com o texto didático.

Intertextualidade

O conceito que nos permite entender por que a leitura desfaz as divisões entre as diferentes áreas do saber é o **conceito de intertextualidade**, considerada uma propriedade constitutiva do texto. Entende-se por texto, (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela podem ser interpretados como textos. Há textos que combinam a linguagem verbal com a linguagem visual, muito utilizados hoje em dia no jornalismo e na publicidade.

Nessa perspectiva, **a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros.**

Um tipo de traço a ser reconhecido é o gênero ao qual pertence o texto. Por exemplo, o escritor de uma crônica não precisa anunciar que a estória que vai contar está fazendo uma crítica aos costumes, à política, ou a alguma outra instituição social. Ao reconhecer o texto como uma crônica, os elementos de crítica social, mesmo que sutis e indiretos, são percebidos.

Pode-se dizer que os próprios textos fornecem os contextos necessários para sua interpretação. Pelo fato de conhecermos o gênero de antemão, determinamos o que buscar no texto que está atualizando o gênero.

Os temas se repetem, ecoando outros tratamentos do tema já lidos. A leitura é intertextual porque reconhecemos a propaganda, pelos seus aspectos formais — um texto inserido num jornal ou revista que mistura códigos cujas interpretações se sustentam mutuamente (foto e linguagem muito ambíguas) e por seu tema.

O texto no livro didático

KLEIMAN e MORAIS apresentam alguns aspectos da intertextualidade presentes nos textos dos livros didáticos.

Muitas são as críticas já feitas ao livro didático por suas características alienantes. O livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto. A fragmentação tem consequências para a atividade de leitura.

Muitos textos do livro didático conseguem existir no vácuo, através de práticas vazias de sentido, sem permitir interpretações divergentes, que mobilizem a história pessoal de cada aluno.

Notícia e reportagem nas revistas semanais de informação

KLEIMAN e MORAIS propõem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e se centra na leitura da notícia ou reportagem de revistas semanais de informação.

Tanto a notícia como a reportagem de uma revista semanal de informação trazem relatos de fatos que já repercutiram no público (no caso de reportagens, trata-se do relato ampliado dos acontecimentos). Trata-se dos fatos mais relevantes da semana, o que já torna a sua leitura marcadamente **intertextual**, pois é provável que o leitor já conheça o assunto através da leitura das notícias no jornal da cidade, das notas no rádio e na televisão, ou de conversas no trabalho, na escola, no lar.

Por outro lado, o texto informativo jornalístico não tem a preocupação de limitar o tratamento do assunto àquilo que o aluno médio possa compreender, em geral muito menos do que ele de fato é capaz de entender.

O leitor previsto pelo livro didático é um leitor que pareceria não saber nada exceto aquilo que já lhe foi ensinado nas lições anteriores do livro. O texto jornalístico, mesmo quando tem uma função didática, está dirigido a um leitor inserido no mundo real, e, portanto, em contato com vários modos de informação: a comunicação face a face, a literatura, o jornal, o panfleto, o *outdoors*, o rádio e a televisão, o cinema, a fotografia, a Internet.

A sugestão de partir dos **temas de atualidade que são matéria das revistas semanais**, porque elas retomariam aqueles assuntos de interesse geral, não ignora outros problemas dessas revistas, decorrentes de sua padronização.

A leitura dessas revistas como prática social não perde essas duas funções nem precisa ser alienante porque o jornalismo das revistas semanais de informação tem essa característica.

Um outro problema também comum é a superficialidade no tratamento dos assuntos. Entretanto, essa superficialidade pode ser evitada, primeiro, pela leitura de outros textos sobre o tema.

Uma comparação de dois textos com funções didáticas

Uma comparação entre um texto do livro didático e um texto informativo jornalístico pode deixar mais clara a diferença entre ambos.

As autoras apresentam a unidade temática do livro denomina-se *A via Láctea e o Sistema Solar*.

Na seleção apresentada as autoras detectam uma preocupação em relacionar as informações novas ao conhecimento prévio do aluno; o conhecimento fornecido pelos sentidos.

A comparação com uma notícia que visa à divulgação de um fato científico da Astronomia, por exemplo, no que diz respeito às relações que o texto estabelece com outros fatos e outros textos mostra bem as diferenças entre os dois gêneros.

A primeira diferença diz respeito à diagramação.

A mensagem verbal propriamente dita assume três formas:

1. Elementos destacados: Classificação, título e subtítulo-resumo:... etc.
2. Legendas descrevendo as imagens:
3. Texto da Matéria:

A organização das informações do texto nos livros didáticos não segue uma ordem cronológica, recurso comum no jornalismo informativo, mas que pode ser um ponto de dificuldade para o leitor que não tem prática de leitura de notícias e reportagens.

Quanto às imagens, o leitor familiarizado com a notícia no jornalismo informativo percebe logo suas funções.

O título, como também é comum nas notícias em revistas semanais, é intertextual, pois, para melhor projetar o texto e provocar a atenção do leitor, remete a um assunto mais corriqueiro, de interesse no cotidiano brasileiro.

A presença de vestígios de outros assuntos dá sustentação à tese de que **a intertextualidade constitutiva do texto é eminentemente interdisciplinar.**

A interdisciplinaridade via intertextualidade

A intertextualidade permite que assuntos do programa de diversas disciplinas sejam introduzidos em decorrência da leitura do texto exemplificado. Citaremos exemplos de informações, conceitos ou atitudes que dizem respeito às áreas de Ciências, naturalmente, História, Matemática, Geografia, Língua Estrangeira, Português, Artes e Educação Física:

A **metáfora da rede** nos permite perceber o conjunto de relações imbricadas presentes no texto, e a da rede em construção nos permite visualizar o dinamismo do processo mental que pode ser **promovido pela leitura de apenas um texto. É o leitor quem tece as redes; é função do professor mostrar ao aluno como puxar os fios e fazer os nós.**

Capítulo 4: LEITURA E PRÁTICAS DISCIPLINARES

INTRODUÇÃO

KLEIMAN e MORAIS apresentam a **noção de letramento**, utilizada para referir-se aos impactos sociais da linguagem escrita no mundo contemporâneo, com o objetivo de discutir o funcionamento da notícia e da reportagem de revistas semanais de informação nas diversas disciplinas.

Ler e escrever como práticas sócias

A proposta para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares através da leitura parte de uma concepção da escrita (entendida como a leitura e produção de textos) que difere muito das concepções de vinte ou trinta anos atrás, devido às demandas cada vez maiores e mais diversificadas nas sociedades altamente tecnologizadas que precisam de indivíduos que possam continuar o processo de aprendizagem independentemente, e, para isso, o cidadão precisa ler.

O objetivo da alfabetização, conhecer as letras, não é suficiente para atender a essas demandas, daí que a academia faça hoje uma **diferença entre alfabetização e letramento.**

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo **plenamente letrado** também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é a sua relação com a obra literária a que define sua condição de letrado ou não letrado. **Ser letrado** se estende também ao conhecimento de práticas orais.

É função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados.

Todos concordamos que hoje em dia o indivíduo precisa ser bilíngue, na língua oral e na língua escrita; ele deve ter tanta facilidade para compreender e produzir o texto escrito como a que ele tem para compreender e produzir o texto oral.

KLEIMAN e MORAIS constatam que, apesar da existência de tecnologia que facilita ou cria novas formas de comunicação, as exigências de leitura são cada vez maiores.

O letramento na sustentação da rede

Por definição, **o letramento é contextual e culturalmente determinado**, pois os impactos da escrita diferem de sociedade para sociedade e de grupo para grupo dentro de uma mesma sociedade.

As práticas de leitura e produção de textos (incluindo-se também as formas legitimadas de falar sobre os textos) são também específicas de um determinado grupo sociocultural ou profissional.

Em primeiro lugar, as práticas de letramento podem envolver conhecimentos de tipo social que fazem parte da identidade profissional do sujeito, como quando um advogado interpreta uma lei ou redige uma ação, um historiador analisa um documento, etc.

Em segundo lugar, a leitura é facilitada não apenas pelo conhecimento da função social do portador, mas também pelo conhecimento sobre a função de suas partes, sobre as seções em que, por exemplo, o jornal está dividido e sobre o tipo de material tratado em cada seção.

Em terceiro lugar, o conhecimento sobre a situação comunicativa também determina expectativas sobre o texto a ser lido ou a ser produzido.

A dependência entre a forma do texto, o tema e a situação determina que as práticas de leitura e de produção de textos são diferentes segundo a instituição, seja essa a escola, a igreja, o lar, os diferentes locais de trabalho, a repartição pública, o consultório médico, a delegacia de polícia etc.

Um sujeito plenamente letrado transita livremente, com familiaridade, entre diversas práticas sociais de diversas instituições. Ele conhece as práticas de uso da escrita da escola, da mídia, da igreja, do local de trabalho, da repartição pública, enfim, das instituições próprias de uma sociedade tecnológica.

Práticas de letramento na escola

A diversidade nos usos da escrita do cotidiano deveria encontrar eco na escola. Os estudos sobre o letramento têm mostrado que a escola privilegia apenas um tipo de prática, dominante na sociedade, e que passou a ser considerada universal.

Antes de entrar na escola e, portanto, antes de serem alfabetizadas, essas crianças já são letradas, porque participaram, em seus lares, de diversos eventos em que a escrita — a leitura do jornal pelos adultos, um recado anotado num papel, a leitura de um livro de contos, o rabisco num papel — tem um papel central.

No contexto atual, há também um fator de ordem escolar interferindo: quando as demandas de leitura aumentam, e os gêneros que se espera que a criança seja capaz de ler diversificam-se, aparece a evidência de que o aluno não aprendeu a ler no sentido de compreender, ou seja, de fazer relações com outros objetos da experiência; ele aprendeu apenas a decifrar.

KLEIMAN e MORAIS, no entanto defendem que enquanto atividade social, **a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua**, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças o prazer e a magia da palavra na obra literária. **Aos demais professores**, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático.

No entanto, as condições de trabalho na escola não favorecem muito a diversidade no tratamento do texto: as bibliotecas são escassas, as classes numerosas e até o acesso ao livro didático é limitado.

Nos projetos interdisciplinares, a especificidade das áreas é devidamente aproveitada.

Especificidade nas práticas de leitura do texto jornalístico informativo

Acreditamos que **a notícia ou reportagem de revistas semanais de informação** possibilita engajar o aluno em diversas práticas sociais de leitura, segundo as perspectivas das diferentes disciplinas. Esses textos, seguindo uma tendência geral no jornalismo nacional, utilizam

diversos recursos e fontes para **contribuir para o didaticismo da matéria e para torná-la atraente.**

A reportagem de revistas semanais de informação utiliza diversos recursos e fontes nesse esforço de didatização: fotos, reproduções de documentos, tabelas, gráficos, diagramas, encartes explicativos.

Se a reportagem é um bom exemplo da utilização de múltiplos códigos e múltiplas formas de apresentação dos textos, intercalando, com a finalidade de atrair o leitor, tabelas, mapas e imagens no tratamento da matéria, então ela pode vir a ser um recurso importante para trazer, para a aula, práticas de leitura de formas específicas de apresentação das informações.

As autoras analisam a reportagem, intitulada *O mundo dos manos*, na seção Especial (capa) da Revista *Isto é* (2 1/10/98), assinada por Eduardo Marini, Fred Melo Paiva, Gilberto Nascimento e Manoel Marques (fotos).

O MUNDO DOS MANOS

Um retrato do descaso e da violência nas periferias brasileiras, colocado em evidência a partir do sucesso nacional do grupo de rap Racionais MC's

As seqüências de versas abaixo merecem atenção. *Um pedaço de inferno é aqui onde estou/Até o IBGE passou por aqui e nunca mais voltou/ Numerou os barracos/ Fez uma pá de pergunta/Logo depois esqu&eram/F.d.p.* Um outro trecho: *Este lugar é um pesadelo periférico (...)/À noite vão dormir enquanto os mano decaia na farinha, na pedra/Usando droga de monte, que merda (...)/O trabalho ocupa todo seu tempo/ flora extra necessária pra alimento/ Uns reais a mais no salário/ Esmola de patrão c...zão milionário/Ser escravo do dinheiro é isso, fulano/360 dias por ano sem piano/ Se a escravidão acabar pra você/ Vai viver de quem? Vai viver do que?! É muito provável que o leitor lá tenha ouvido alguns desses versos. Os primeiros fazem parte de um texto quilométrico chamado *Homem na estrada*. O segundo, de outra letra imensa, *Periferia é periferia*. Crônicas como essas — misto das tragédias da periferia de São Paulo, uma das regiões mais feias, pobres e violentas da planeta, com ataques a “Playboys brancos palhaços” e “controladores do sistema” — incluíram a sucesso nacional na rotina dos rappers Edy Rock, Mano Brown, KL Jay e Ice Blue, dos racionais MCs.*

FOTO de MANO BROWN

O glossário da reportagem contém os verbetes que pertencem à gíria dos grupos da periferia, que diferem do vocabulário da norma padrão. A inclusão do glossário tem, portanto, a função do dicionário, e seu uso adquire um sentido na leitura diferentemente do que acontece com o glossário no livro didático.

A apresentação de um quadro generalizado de pobreza e violência é complementada com várias informações estatísticas.

Um outro recurso utilizado para apresentar as informações numéricas é a tabela. Essas formas de apresentação podem ser lidas com rigor matemático. As tabelas permitem fazer uma leitura crítica justamente porque permitem demonstrar que outras informações precisam ser tratadas e apresentadas estatisticamente para que, através de sua leitura, possa ser desenvolvida a compreensão e interpretação.

Dito de outra forma, **a leitura de tabelas fornece um modelo de uma prática letrada**, a leitura dos números, relevante para o exercício da cidadania.

Outros textos, outras redes

Na reportagem selecionada para exemplificar os múltiplos modos de apresentação da informação no texto jornalístico não encontramos formas de apresentação que propiciem as abordagens específicas de outras áreas, como História, Geografia, Ciências. Entretanto, reproduções de documentos, mapas, diagramas, reproduções artísticas, que fazem parte integral das práticas de leitura nas aulas de história, de geografia, de artes são frequentemente encontradas no gênero.

KLEIMAN e MORAIS exemplificam a diversidade de gêneros textuais nas várias áreas de conhecimento do currículo escolar, em relação ► à História, à Geografia, “sabemos que a leitura cartográfica é uma prática importante na área”; ► na área de Ciências, a leitura dos gêneros propostos como âncora dos projetos interdisciplinares constitui, em si mesma, uma prática social do homem contemporâneo que utiliza e valoriza a ciência; ► na complexidade do ensino da Matemática que também encontra no texto jornalístico informativo um contexto para a compreensão e construção de relações espaciais, numéricas, de grandeza, processos estatísticos e probabilísticos em situações do cotidiano.

Em relação ► à Língua Estrangeira, tal como em Língua Portuguesa, a própria leitura do gênero pode vir a servir aos objetivos específicos da área.

Em síntese, notícia e reportagem das revistas semanais de informação favorecem a diversificação das práticas de leitura e interpretação, propiciando a criação de oportunidades para o aluno entrar em contato com diversas formas de apresentação da informação e diversos modos de abordar os textos segundo os objetivos da disciplina.

A importância de contextualizar o ensino conceitual mediante o uso do texto jornalístico já faz parte das atividades didáticas. Existem livros didáticos que incorporam, ao lado de textos que sistematizam conceitos e procedimentos, textos extraídos de jornais.

O texto jornalístico informativo é atualizado: tanto a notícia como a reportagem na revista informativa semanal tratam de acontecimentos ou em progressão no momento de sua publicação ou recentemente incorporados no tecido social e que já tiveram algum impacto na sociedade.

Capítulo 5: LEITURA DO TEXTO JORNALÍSTICO INFORMATIVO

INTRODUÇÃO

A abordagem deste capítulo está baseada no ensino de **estratégias para mobilizar processos cognitivos** que permitam aos alunos se adentrarem no texto, munidos de um mapa textual elaborado coletivamente, que lhes ajudará a encontrar os pontos mais relevantes para sua compreensão global.

A escola como espaço de desenvolvimento do leitor

A proposta de KLEIMAN e MORAIS sugere aproveitar:

► primeiro, a **intertextualidade** para retomar os fios temáticos do texto que apontam para informações e maneiras de conceitualizar os objetos nas diversas disciplinas, e,

► segundo, a **multimodalidade desses textos**, que permite utilizar as diferentes formas de apresentação das informações com o fim de modelar práticas de letramento contextualizadas e diversificadas segundo as especificidades das disciplinas.

Aspectos cognitivos da leitura

O problema com que enfrentam os educadores é a aparente incapacidade do aluno de construir relações significativas entre o material escrito e outras áreas de seu conhecimento.

Parte do problema pode ser atribuída a questões culturais. Ensinar a ler envolve aculturar o aluno através da escrita, tornando-o crítico no processo, pois a escrita pode vir a ser um dos instrumentos que permitem subverter e resistir à ordem dominante.

Para fazer uma diferença, fazendo da leitura uma atividade constitutiva da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, é necessário conhecer o processo em sua dimensão cognitiva.

Deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura. O papel do professor de Português é propiciar as condições para que o aluno descubra como esse objeto é construído e articular a leitura do texto ao objeto cultural do qual ele é uma manifestação (aos gêneros), mas ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é trabalho de todos.

Desenvolvendo uma aula de leitura

KLEIMAN e MORAIS apresentam uma abordagem para ensinar o aluno a ler o texto sugerido nesta proposta como âncora e elo de projetos interdisciplinares, quer dizer, a notícia e reportagem.

A orientação didática na aula de leitura deve ser planejada a fim de ter efeitos nos seguintes aspectos:

1) na percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto;

2) na ativação do conhecimento anterior;

3) na elaboração e verificação de hipóteses que permitam ao aluno perceber outros elementos, mais complexos.

O engajamento cognitivo envolve uma reelaboração do conhecimento que vai além do interesse que motiva o aluno a prestar atenção.

KLEIMAN e MORAIS apresentam um conjunto de orientações nesse sentido:

1. Contextualização do texto.
2. Ativação do conhecimento prévio.
3. Construção de mapa textual.
4. Leitura individual com objetivo pré-definido.
5. Verificação de hipóteses de leitura.

1. Contextualização

O professor das diferentes disciplinas que ensina a leitura pode ajudar o aluno a depreender o tema e a forma como ele é tratado. Esse conhecimento é socialmente adquirido e, portanto o aluno precisa ser orientado para fazê-lo.

Portanto, **a estratégia** de prestar atenção, **antes** de começar o texto propriamente dito, aos elementos de contextualização da notícia precisa ser ensinada.

Dizem KLEIMAN e MORAIS: *O professor pode solicitar aos alunos que leiam o título e o subtítulo colocado na lousa, que olhem as imagens e suas legendas e perguntar aos alunos qual problema eles pensam que será tratado no texto.*

2. Ativação do conhecimento prévio e elaboração de hipóteses

O conhecimento intertextual do leitor e seu conhecimento de mundo continuam orientando o processo de leitura. Em função do seu conhecimento do gênero, esse leitor também sabe que o ritmo de produção jornalística na revista semanal informativa, de um lado, e seu compromisso com a atualidade e a oportunidade da matéria, de outro.

3. Construção conjunta de um mapa textual

Após o professor ter lido o texto selecionado, começa o trabalho de análise necessário para preparar a aula de leitura, a fim de ajudar o aluno a perceber as partes do texto e suas relações quando ele for lê-lo. São as seguintes as partes que correspondem aos subtemas tratados:

Tendo sido tratado o texto sobre vandalismo, KLEIMAN e MORAIS abordam os subtemas:

(a) Descrição do problema de vandalismo que afeta os trens paulistanos (1º parágrafo).

(b) Classificação do problema como um exemplo do vandalismo nas cidades brasileiras. Outros exemplos (2º parágrafo).

(c) Descrição dos antecedentes ou causas do problema (3º parágrafo).

(d) Soluções para o problema (4º parágrafo).

Essas quatro categorias configuram o que chamaremos de **mapa textual**.

O conhecimento de mundo o aluno tem, e pode ser ativado; já o conhecimento do gênero o aluno provavelmente não possui, e, portanto precisa ser ensinado. Daí a necessidade do mapa textual para guiá-lo nessa aprendizagem.

A estratégia possibilita criar condições para que o aluno elabore hipóteses de leitura **ANTES** de ler a matéria, é, então, a mesma ativação do conhecimento prévio, agora sobre o tratamento do assunto no texto.

O professor pode colocar o título e o subtítulo na lousa, chamar a atenção para as imagens, ler ou solicitar que os alunos os leiam e começar a fazer perguntas dirigidas à reconstrução, por parte dos alunos, do mapa textual.

- Será que o texto vai dizer por que acontece o vandalismo nas cidades? Por que vocês acham? Alguém pode pensar em outra razão? São os jovens ou os adultos os responsáveis?

- Se o texto trata de um problema, vocês acham que vai indicar algumas soluções para o problema? Quais as medidas que poderiam ser tomadas? O que vocês acham que poderia ser feito?

A utilização de palavras que de fato aparecem no texto é importante. Os estudos sobre a percepção têm mostrado que a leitura se torna difícil quando não há reconhecimento instantâneo das palavras. Ou seja, o processo será naturalmente difícil para quem está aprendendo a ler e para aqueles que, a cada momento, se deparam com palavras que nunca viram antes. O leitor proficiente tem um amplo *vocabulário visual* que lhe permite reconhecer palavras completas instantaneamente. Já o leitor iniciante ou sem prática de leitura, quando se depara com uma palavra como “depredação” pode parar por aí.

O professor terá orientado o aluno para realizar três estratégias próprias do leitor proficiente:

- 1. Ativação do conhecimento prévio para elaborar hipóteses.**

- 2. Depreensão do tema e a organização do texto.**

- 3. Reconhecimento instantâneo das palavras.**

- 4. Leitura individual com objetivos: verificação das hipóteses**

Após a ativação do conhecimento prévio, os alunos lêem o texto, com o mapa textual para guiá-los.

A leitura individual pelos alunos estará, então, facilitada pelas predições antes da leitura.

Mas certamente o aluno que tiver uma aula de leitura como a sugerida, com textos do tipo aqui também sugerido, terá melhores chances de deixar a aula um pouco diferente do que quando entrou, pois o debate será realizado em torno de uma opinião ou informação que acrescenta algo ao que ele já trazia.

Capítulo 6: OS TEMAS NA REDE INTERDISCIPLINAR

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é mostrar alguns exemplos de projetos interdisciplinares que respondem a problemas locais e tentam manter a integridade do conteúdo das disciplinas estabelecendo, ao mesmo tempo, conexões significativas entre elas.

Orientações gerais

O processo de construção do projeto pedagógico é fruto do trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, organiza e articula o trabalho coletivo.

Para atingir esse conjunto de características, a equipe escolar deve reunir-se sistematicamente a fim de refletir sobre as experiências acumuladas e renovar as práticas.

KLEIMAN e MORAIS discorrem sobre o documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) “As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola”, *Escola de Cara Nova - Planejamento 98* que sugere aos professores, coordenadores e administradores respondam a questões relacionadas ao contexto:

1. Quais os pontos fundamentais em torno dos quais a escola deve trabalhar no ano?

2. Que estes dados nos mostram?... etc.

Como corolário desse conjunto de hipóteses, consideram as autoras que uma proposta pedagógica necessariamente deve contemplar a introdução do aluno nas práticas sociais de

uso da escrita a fim de diminuir as desigualdades sociais, e que a escola deverá organizar-se de modo a fazer da leitura uma atividade central para dar o pontapé inicial ao projeto.

Organização dos projetos

A questão central na organização dos projetos é a **seleção de temas** que conseguirão integrar interesses de alunos e professores num trabalho colaborativo.

Todo projeto bem sucedido tem um líder. O líder por excelência, que dará o pontapé inicial na organização, deverá ser o coordenador pedagógico.

KLEIMAN e MORAIS sugerem algumas questões que podem servir de roteiro para a avaliação dos projetos:

- Relativas à instituição
- Relativas aos alunos
- Relativas aos professores
- Relativas ao currículo

Levando em consideração as questões gerais discutidas acima, KLEIMAN e MORAIS apresentam 4 sugestões de organização temática:

- 1. Um problema local da escola.**
- 2. Uma questão da atualidade.**
- 3. Um tema transversal.**
- 4. Um tópico recorrente no conteúdo dos programas.**

As autoras citam alguns exemplos:

1. Temática organizadora: um problema local da Escola

- **Projeto Escola Limpa**
- **Projeto Desperta Cidadão**

2. Temática organizadora: uma questão da atualidade

- Projeto 500 Anos da América
- Modelo para Projeto 500 anos do Brasil

O texto que serviu de âncora para integrar as diferentes disciplinas foi o filme *A Missão*. Tal como sugerido na leitura de textos jornalísticos, a leitura foi guiada por um roteiro previamente elaborado, a fim de orientar os alunos na identificação e percepção de pontos considerados relevantes. Pediu-se, assim, localizar no filme:

3. Temática organizadora: por tema transversal

Nesta seção, KLEIMAN e MORAIS passam a dar sugestões de outros dois projetos que permitiriam tecer redes de conhecimentos na transversalidade.

• Projeto: A fome no Brasil e no mundo

Como nos casos anteriores, encontramos na revista semanal de informações notícias e reportagens que tratam de assuntos que podem servir como o elemento inicial no nó da rede de significados a ser construída, a partir de questões como as elencadas a seguir, divididas por disciplinas.

1. História - Quem passa fome no Brasil? E no mundo? Desde quando esses grupos passam fome? Quais as causas históricas? Quem eram (são) os governantes das áreas mais carentes? Quem come bem? Por que tais diferenças?

2. Geografia - Quais áreas abrigam as populações mais famintas no Brasil e no mundo? Na sua região (cidade, estado)? Por quê? Que tipo de solo, vegetação, população têm essas áreas? De onde vêm e para onde vão as populações famintas? Quais as características da fome no campo e na cidade? Elaboração de mapa da fome.

3. Ciências - Consequências da fome nos primeiros meses de vida da criança; para que nos alimentamos? Quais os nutrientes necessários para uma dieta salutar? Relação entre a ciência e a tecnologia e a fome (a fome é inevitável?)

4. Língua e Literatura - O tema da fome nos vários gêneros: fábulas, poemas, peças de teatro, romances de autores consagrados (e.g., *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, *A Fome*, de Rodolfo Teófilo; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, fábulas de La Fontaine).

5. Educação Artística - Músicas que falam da fome (*O Meu Guri e Brejo da Cruz* de Chico Buarque; *Segue o Seco*, de Carlinhos Brown) Como se ilustra a fome? (desenhos, colagens, trabalhos em argila; cenários de uma peça de teatro).

6. Matemática - Tabelas e gráficos da mortalidade infantil por causa da fome. Relação entre fome e crescimento populacional. Relação entre a fome e movimentos migratórios. Problemas envolvendo unidades de energia: caloria, quilocaloria.

7. Educação Física — Por que não podemos fazer exercícios (nadar, por exemplo) com o estômago cheio? Ou com muita fome? Alimentação e tipos físicos do Brasil.

• Projeto: migrações e imigrações

Como no exemplo anterior, o projeto pode ser articulado em torno de uma reportagem relativamente recente (do ano) que aborde o tema de uma perspectiva abrangente e contou com o trabalho dos professores das várias áreas de conhecimento da educação escolar.

4. Temática organizadora: recorrência no programa Projeto: A nossa água de todo dia

Uma olhada ao programa das diferentes disciplinas mostra que há alguns temas recorrentes. Ou seja, há temas que de fato percorrem o espaço de diversas disciplinas e, também, estão muito presentes no nosso cotidiano. Essa recorrência entretanto não garante a interdisciplinaridade: **é preciso uma abordagem interdisciplinar** para resgatar o elemento comum nos programas.

A ideia principal é que, ao mergulharmos no estudo de um tema, constatamos que é mais natural estabelecermos suas conexões e relações do que isolá-lo dentro dos limites da disciplina.

As quatro formas de seleção temática aqui exemplificadas não esgotam as possibilidades de organização de projetos colaborativos interdisciplinares

UM PONTO FINAL

Para KLEIMAN e MORAIS, tanto **a interdisciplinaridade quanto a transversalidade** e seu suporte direto, **a intertextualidade, traduzem, uma maneira de olhar o conhecimento e o currículo da escola**. Ao estabelecer fronteiras rígidas entre as disciplinas, a escola fragmenta o saber em partes desconexas e sem sentido dentro do todo e, ao descontextualizar os conteúdos do currículo, a escola aliena o aluno. Em suma, ela impede o aluno de tecer sua própria rede de conhecimento.

Disciplinaridade:

☹ Um dos argumentos **contra a disciplinaridade** é que as fronteiras disciplinares das ciências refletem a divisão do trabalho industrial imposto pelo modo capitalista de produção; outro ainda é que a excessiva especialização conduz a visões limitadas e distorcidas da realidade.

☺ Temos **a favor da disciplinaridade** o fato que muitos têm sido os ganhos advindos das especialidades. Ao estabelecermos os limites de uma disciplina, procedemos a uma seleção de dados que consideramos pertinentes e rejeitamos outros, tidos como não pertinentes

Interdisciplinaridade:

Ao pensarmos interdisciplinarmente olhamos o problema em suas relações quase infinitas com o contexto. O projeto colaborativo interdisciplinar pode vir a ser uma solução para enfrentar os problemas diários na escola.

As autoras KLEIMAN e MORAIS defendem que o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico da escola deve partir de uma reflexão sobre, pelo menos, **três dimensões básicas**, que foram objeto de discussão neste livro:

A dimensão da identidade da escola — quem somos nós? —, discutida no primeiro capítulo;

A dimensão da utopia da ação pedagógica — aonde queremos chegar? —, discutida no segundo capítulo, e

A dimensão das práticas didático pedagógicas propriamente ditas - como fazer para chegar lá? —, questão discutida nos capítulos 3, 4, 5 e 6.

É necessário que a escola como um todo se envolva num processo de (auto)avaliação constante paralelamente à atividade de avaliação dos projetos propriamente ditos.

A tese do trabalho de KLEIMAN e MORAIS é que **a leitura** é uma atividade que merece ter lugar central na prática escolar, e que, por isso, merece ser ensinada por todo professor, qualquer que seja a matéria que leciona.

Na perspectiva aqui apresentada, para fazer frente a uma sociedade injusta e desigual é **preciso formar indivíduos plenamente letrados**, que possam seguir aprendendo pelo resto de suas vidas, capazes de utilizar a escrita para se fazerem ouvir, resistirem à propaganda, à mídia, atualizarem-se e serem críticos. **A metáfora da rede nos permitiu teorizar sobre os projetos; a leitura permitirá aos participantes tecerem suas próprias redes.**

Disponível em:

<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Leitura-e-Interdisciplinaridade-Tecendo-Redes-Nos/640633.html>

14 – PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA REFLEXÕES E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcYWc2clFscmpMdms/edit?pli=1>

15 – LER E ESCREVER NA ESCOLA – O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO

LERNER, Délia, Porto Alegre, Artmed 2002

A autora apresenta uma reflexão sobre a prática docente em alfabetização, trazendo a atualização de conceitos fundamentais de pensamento como o de “contrato didático” e o de “transposição didática”, em relação ao ensino da língua escrita. Para isso incorpora o pensamento da corrente francesa conhecida como Didática da Matemática, sendo os principais representantes: Brousseau e Chevallard. Este resumo mantém a organização e os títulos das partes dos capítulos. .

Parte 1 - Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita e para concretizar o propósito de formar alunos praticantes dessa cultura, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência as práticas sociais de língua escrita.

O *necessário* é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorram aos textos buscando respostas para os problemas a resolver, encontrar informações, compreender melhor o mundo. Fazer da escola um local onde os alunos possam produzir seus próprios textos e mostrar suas ideias.

Necessário é preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, a fim de que sejam cidadãos da cultura escrita. .

O *real* é o que levar à prática e isso implica em conhecer as dificuldades e analisá-las:

- a) **Dificuldades envolvidas na escolarização das práticas:** não é simples determinar com exatidão o que, como e quando os sujeitos aprendem a língua escrita. Ex.: Em que momento as crianças se apropriam da “língua dos contos”? Como ter acesso às interferências ou antecipações que as crianças fazem ao tentar ler um texto?
- b) **Tensões entre os propósitos escolares e extraescolares da leitura e da escrita:** se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (da vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos estará abandonando sua função de ensinante.
- c) **Relação saber-duração versus preservação do sentido:** desde o século XVII a opção tradicional, no caso do ensino da língua escrita, primeiro era preciso dominar o código (sílabas, formação de palavras) e depois iniciava-se a compreensão e produção de textos simples e breves. Esta organização entra em contradição com as práticas de leitura e escrita porque estas são indissociáveis.
- d) **Tensão entre duas necessidades institucionais: ensinar e controlar a aprendizagem:** O possível é fazer o esforço para conciliar as necessidades da instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, gerar condições didáticas que permitam colocar em cena a versão escolar da língua escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas.

Parte 2 - Para transformar o ensino da leitura e da escrita

O desafio é combater a discriminação que a escola opera não apenas criando o fracasso por não alfabetizar, como também impede aos outros de chegarem a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos. Como possibilitar mudanças na prática dos professores para que todos tenham acesso à língua escrita?

a) A capacitação: condição necessária, mas não suficiente para a mudança na proposta didática.

A atualização é sempre necessária em todas as profissões e mais ainda para os professores latino-americanos por conta das mudanças radicais que ocorrem nos últimos anos em relação à alfabetização. Porém, mesmo reconhecendo, que a capacitação não é suficiente para a mudança na proposta didática, é necessário introduzir modificações no currículo e na organização institucional, desenvolver a pesquisa de campo da didática da leitura e da escrita.

O tempo é uma variável importante para a capacitação: as “jornadas” de duração muito curta podem ser úteis para dar a conhecer um assunto, mas são insuficientes; quarenta horas, por exemplo, distribuídas numa semana não é a mesma coisa que distribuir em vários meses, já que esta última distribuição permite que o professor leia a bibliografia, ponha em prática, novas atividades e discutam com seus colegas.

Oficinas, análise de registros de classe, do planejamento de atividades e da avaliação; durante o processo de acompanhamento, condução de situações didáticas, são condições para que o professor aprenda “por participação na tarefa concreta”. Estas são situações que provocam transformações na prática do professor.

Quanto à dimensão obrigatoriedade-voluntariado cada uma tem vantagens e desvantagens. A obrigatoriedade corre o risco de alguns participantes não se comprometerem seriamente.

b) acerca da transposição didática: a leitura e a escrita como objeto de ensino

(A autora incorpora o pensamento francês de uma corrente conhecida como Didática da Matemática, cujos representantes principais: Brousseau e Chevallard, utilizam conceitos de “transposição didática” e “contrato didático”. Lerner interessa-se por estes conceitos nas aprendizagens básicas de Língua e Matemática – que determinam o êxito ou fracasso inicial. Ela atualiza estes conceitos para encontrar sua especificidade no caso da língua escrita.)

- Abismo entre a prática escolar e a prática social da língua escrita – a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece na escola fragmentada.
- Leitura: na escola lê-se somente para a prender a ler; a leitura em voz alta ocupa mais espaço que a leitura silenciosa. Na vida social ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar informação necessária para resolver problemas práticos.
- Escrita: na escola escreve-se apenas para aprender a escrever; na sala de aula espera-se que o aluno produza textos num tempo muito breve e escreva diretamente de modo fluente e rápido a versão final. Fora da escola produzir texto é um longo processo que requer reiteradas revisões; é considerada uma tarefa difícil para adultos mesmo para aqueles que o fazem habitualmente.

Por que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois fora da escola?

Atribuiu-se durante muito tempo a concepção condutista que impera na escola, mas Chevallard com seus estudos sobre matemática demonstrou que a distância entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e o objeto que é ensinado na escola não ocorre apenas com a leitura e a escrita, mas afeta todos os saberes que ingressam na escola para ser ensinados e aprendidos.

O saber (Chevallard) adquire sentidos diferentes em diferentes instituições. Todo saber está modelado pelo aqui e agora da situação institucional em que se produzem.

A escola e o saber – a escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tanto o saber científico ou as práticas sociais se transforma em “objetos de ensino”. Ao se modificarem ocorre a transformação: é necessário selecionar algumas questões, privilegiar certos aspectos, distribuir as ações no tempo, organizar os conteúdos. A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo.

Tempo – o conhecimento vai se distribuindo através do tempo e com isso adquire características particulares, diferentes do objeto original.

Gradação – A gradação do ensino da língua escrita: no começo, leitura mecânica e, só mais tarde, leitura compreensiva; as letras ou sílabas se apresentam de forma sequenciadas antes da palavra, da oração, do texto; os alunos devem compreender “literalmente” o texto antes de fazer uma interpretação própria dele e muito antes de fazer uma leitura crítica.

Duas ilusões na tradição escolar:

1. Contornar a complexidade dos objetos de conhecimento reduzindo-os a seus elementos mais simples – a simplificação faz desaparecer o objeto que se quer ensinar.
2. Exercer um controle sobre a aprendizagem – o professor não consegue controlar a compreensão que as crianças têm da língua escrita nem sobre suas possibilidades como intérpretes e produtores de texto.
 - Transposição didática – deve ser rigorosamente *controlada* porque: o propósito da escola é comunicar o saber; a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando esta situação não existe; deve-se levar em conta os conhecimentos prévios das crianças que estão se apropriando do objeto em questão.
 - O controle da transposição didática – não pode ser uma responsabilidade exclusiva do professor.
 - a) Ao professor cabe prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento que foi construído socialmente, assim como refletir sobre sua prática e reformulá-la se necessário.
 - b) É de responsabilidade dos governos tornar possível a participação da comunidade científica que por sua vez tem a responsabilidade de se pronunciar sobre a seleção de conteúdos, formular objetivos, atividades e formas de avaliação; que tais práticas não desvirtuem a natureza dos objetos do conhecimento e estabelecer formas de trabalho nos diferentes graus ou ciclos.

Contrato didático – O conceito de “contrato didático” é a relação entre o professor e o aluno. Autoridade do professor de quem “sabe mais” e autoridade “institucional”. Que assumem frente aos alunos. Em relação à criança há também duplo processo: interpretar o texto e interpretar o que o professor entende e solicita.

Brousseau estabelece que o “contrato” compromete o professor, o aluno e o saber.

Direitos e responsabilidades entre o professor e os alunos - adquire características específicas em relação a cada conteúdo.

Rockwell – a “clausula” sobre interpretação de textos parece estabelecer que o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor, que a autoridade institucional da qual está investido o exime de apresentar argumentos, o que não impede, que os professores que assim o desejam possa fazê-lo – e que os alunos – tenham sido convencidos em favor do professor.

Que efeitos produzirão essa distribuição de direitos e obrigações na formação das crianças como leitores? Se o aluno não tem o direito de atuar como leitor reflexivo e crítico na escola, qual será a instituição social que lhe permitirá formar-se como tal? É preciso:

- Revisar a distribuição dos direitos e das responsabilidades que o professor e alunos têm em relação à língua escrita e os propósitos que a instituição se coloca em relação à formação de leitores e produtores de textos.
- Criar na escola âmbitos de discussão para elaborar vias de transformação.
- Elaborar “contrato” que responda melhor à necessidade de formar leitores e escritores competentes.
- Proporcionar elementos para conhecer as regras implícitas nas interações entre professores e alunos a cerca da língua escrita.
- Doa formadores de professores criar situações que permitam aos professores e estudantes compreenderem a contradição no ensino da língua escrita, assumir e superá-la para formar praticantes autônomos da língua escrita.

Ferramentas para transformar o ensino

1. Estabelecer objetivos por ciclos, em vez de estabelecer por grau. Não apenas porque isso diminui o risco de fracasso na aprendizagem da língua escrita, mas também permite elevar a qualidade da alfabetização. Atenua a tirania do tempo didático – prof e aluno dedicando tempo para ler verdadeiros livros; trabalhar com diferentes tetos; discutir diversas interpretações; cometer erros, refletir sobre eles e retificá-los. Há tempo para avançar no domínio da língua escrita.
2. Atribuir aos objetivos gerais prioridade aos específicos.
3. Evitar a correspondência termo a termo ente os objetivos e atividades, correspondência que leva ao parcelamento e a fragmentação indevida da língua escrita.
4. Superar a tradicional separação ente “alfabetização em sentido estrito” e “alfabetização em sentido amplo” ou entre “apropriação da leitura e da escrita”. Esta separação é responsável pelo fato do ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado.
5. o objetivo é formar leitores; leitura é desde o começo, um ato centrado na construção do significado, o qual não é subproduto da oralização.

Para construir significado ao ler, é fundamental ter oportunidades de se enfronhar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que se pode “dizer” neste ou naquele texto.

Parte 3 - Apontamentos a partir da Perspectiva Curricular

Currículo – deve levar em consideração as contribuições das ciências da linguagem, da psicologia, estudos psicogenéticos, psicolinguísticos, estudos sociológicos e etnográficos.

Ideias subjacentes à perspectiva curricular adotada:

1. Somente a didática da língua pode contribuir para resolver problemas que se enfrenta na produção curricular.
2. Quando se propõe uma transformação didática é necessário levar em conta a natureza e as pressões próprias que se lhe são inerentes.
3. O projeto curricular deve preservar o sentido do objeto de ensino - no caso da leitura e da escrita – favorecendo a prática social que se pretende comunicar.

Problemas curriculares: elaborar documentos curriculares significa tomar decisões que afetarão muitas escolas. Portanto, faz sentir, fortemente, a necessidade da pesquisa didática.

Construir o objeto de ensino: Chevallard explicita que a decisão de quais são os conteúdos a ensinar e quais serão considerados prioritários supõe uma verdadeira reconstrução do objeto. Trata-se de um primeiro nível de transposição didática: a passagem dos saberes cientificamente produzidos ou práticas a ensinar.

Tradicionalmente, o que se concebe como objeto de ensino é a língua, em particular seus aspectos descritivos e narrativos. Infelizmente, são ausentes na sala de aula, práticas de leitura e escrita: razão que leva as pessoas a ler e escrever, as maneiras de ler, tudo o que fazem os leitores e escritores, as relações que leitores e escritores têm com o texto. Os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com a leitura e a escrita.

Conteúdos envolvidos nas práticas:

1. Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos e não tarefas, porque são aspectos que se espera que os alunos aprendam.
2. O conceito de “comportamentos do leitor e do escrito” não coincide como de “conteúdos procedimentais”, porque em um mesmo comportamento pode confluir o atitudinal, o comportamental e o conceitual. Ao atuar como leitores e escritores, os alunos têm oportunidades de se apropriar de conteúdos linguísticos que adquirem sentido nas práticas; é assim que as práticas se transformam em fonte de reflexão metalinguística.

Preservar o sentido dos conteúdos: supõe propiciar que sejam adquiridos por participação nas práticas, que se ponham efetivamente em ação em vez de ser substituídos por meras verbalizações

Os comportamentos do leitor na escola: tensões e paradoxos

Fora da escola, a leitura se mantém alheia ao obrigatório, dentro da escola não escapa da obrigatoriedade. A escola, por outro lado, tem responsabilidade em relação ao ensino que a obriga a exercer um forte controle sobre a aprendizagem e com isso privilegia algumas questões e deixa de lado outra.

Normalmente a escola apresenta para crianças apenas textos dirigidos às crianças

Mas está muito claro que não se aprende a ler textos difíceis lendo textos fáceis. Se pretendemos que os alunos construam comportamentos de ler textos literários é preciso incorporar esses textos em seu trabalho e preservar o sentido que a leitura e a escrita tem para os seres humanos.

Parte 4 - É possível ler na escola?

Esta pergunta pode parecer estranha à instituição cuja missão fundamental é

precisamente ensinar a ler e a escrever. No entanto muitas práticas descaracterizam a leitura na escola, distantes dos propósitos que lhe dão sentido social. Isso ocorre por dois fatores:

- a) a teoria condutista (comportamentalista ou behaviorista) da aprendizagem - que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição do conhecimento como um processo acumulativo e graduado, um parcelamento do conteúdo em elementos supostamente simples.
- b) um conjunto de regras, pressões e exigências arraigadas na escola - distribuição do tempo escolar que atribui um período determinado à aprendizagem de cada um desses elementos, um controle estrito da aprendizagem de cada parcela e um conjunto de regras que concedem ao professor certos direitos e deveres que somente ele pode exercer – enquanto o aluno exerce outros complementares.

Isso torna a leitura impossível na escola.

A escola como microssociedade de leitores e escritores. (ou – sim é possível ler na escola)

Para que a leitura se transforme num objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, isto, que os propósitos didáticos cumpram a função para a realização de propósitos que o aluno conhece e valoriza.

Exemplo: Produção de uma fita de poemas com propósito comunicativo de compartilhar com pessoas textos comovedores e interessantes; tendo como destinatários grupos de alunos de educação infantil e biblioteca falante para cegos. Sequência de atividades: proposta do projeto; seleção dos poemas; organização da tarefa; audição das fitas; gravação (ensaio); audição; regravação; escuta da fita editada e redação de uma carta coletiva apresentando a fita e solicitando uma resposta “crítica” construtiva.

Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades.

Parece necessário romper com a correspondência linear entre parcelas do conhecimento e parcelas do tempo e para isso é preciso criar condições com diferentes modalidades organizativas:

1. Projetos – permitem organização flexível do tempo de acordo com o objetivo que se queira alcançar; compartilhar o planejamento com os alunos: discutir etapas, responsabilidades, trabalhar a leitura sobre vários pontos de vista.
2. Atividades habituais – oferecem oportunidade de interagir intensamente com um gênero de cada vez. Ex. Hora dos contadores de história. Sequências de atividades
3. Sequências de atividades – podem ser coletivas, grupais e individuais. Estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos...)
4. Situações independentes
 - a) Situações ocasionais: quando a professora encontra um texto que considera valioso, embora pertença a um gênero, ou a um tema que não tem correspondência com as atividades do momento.
 - b) Situações de sistematização: Ex. após ter realizado uma sequência centrada na leitura de fábulas, propor uma situação cujo objetivo é refletir sobre os traços que caracterizam as fábulas e as diferenciam dos contos; depois de ter confrontado certos problemas relativos à pontuação, é possível propor situação cujo objetivo é “passar a limpo” os conhecimentos construídos ao resolver os problemas.

A gestão do tempo deve respeitar a distribuição do tempo didático que corresponde à necessidade de produzir uma mudança qualitativa na apresentação da leitura. O tempo escolar é insuficiente também para a perspectiva aqui proposta. É necessário selecionar administrando o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar.

Acerca do controle: avaliar a leitura e ensinar a ler

Avaliação é uma necessidade legítima da instituição escolar, mas para evitar que a pressão da avaliação se torne obstáculo para a formação de leitores, é preciso por em primeiro plano os propósitos referentes à aprendizagem, de tal modo que estes não se subordinem à necessidade de controle e, por outro lado, criar momentos em que o controle seja responsabilidade também do aluno.

O professor como ator no papel de leitor – é de particular importância, na primeira etapa da escolaridade a leitura do professor. Depois o professor continuará atuando como leitor – não com tanta frequência como no começo – durante toda escolaridade, porque é lendo materiais que ele considera interessantes, belos ou úteis que poderá comunicar às crianças o valor da leitura.

O problema da leitura é de responsabilidade de toda instituição escolar. A escola deve se preocupar em elaborar projetos direcionados em enfrentar a questão da leitura instalando o “clima leitor” na escola e não apenas na sala de aula.

E assim a autora responde a questão é possível ler na escola.

Parte 5 - Papel do conhecimento didático na formação do professor

O conhecimento didático tem de ser o eixo do processo de capacitação do professor. Para os capacitadores dois fatores foram essenciais para avançar na análise da situação e produzir progressos no trabalho de capacitação de

professores: a conceitualização da especificidade do conhecimento didático e a reflexão sobre nossa própria prática como formadores.

Após avaliar as situações, conservar as que consideramos produtivas para a construção de conhecimento didático por parte dos professores. Há um duplo objetivo: conseguir que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto.

Neste sentido, duas condições são importantes: que o capacitador se esforce por entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões.

Resumo elaborado por Martha Sirlene da Silva, Mestre em educação pela Umesp, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento (Geal)

16 – O SISTEMA DE NUMERAÇÃO: UM PROBLEMA DIDÁTICO / DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS

LERNER, Délia. In: PARRA, C.; SAIZ, C. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

I - Como e porque se iniciou a pesquisa que é o objetivo destas páginas

O artigo comenta uma pesquisa feita por Lerner e Sacovsky em busca de entender como as crianças constroem e internalizam o sistema de numeração, com a compreensão das ideias de agrupamento; base e valor posicional, que se expressam na escrita numérica.

Nas entrevistas feitas com 50 crianças, as autoras observam uma distância entre o modo como a escola espera que as crianças aprendam a usar e operar o sistema de numeração e as estratégias espontâneas nas quais as crianças apoiam seu pensamento. Por exemplo, expressões usuais na escola como: “vai um” e “pedir emprestado”, não eram vinculadas com o estudo prévio das “unidades, dezenas e centenas”. Estas mesmas dificuldades são relatadas por pesquisadores de outros países que sugerem modos diversos para lidar com a questão: deixar para mais tarde o ensino das regras do sistema e aperfeiçoar o trabalho com agrupamentos.

Um ponto diferente é levantado pelas autoras: o fato de que as crianças têm contato com a numeração escrita fora da escola e bem antes de ingressar no 1º. ano, pois estão cercadas por escritas numéricas: páginas de livros, etiquetas de preços, calendários, notas de dinheiro, endereço de casas, etc.. “Como é que as crianças se aproximam do sistema de numeração”; quais aspectos são considerados relevantes; que problemas e soluções propõem quando confrontam suas ideias com as características do sistema - são perguntas que vão direcionar a pesquisa com vistas a projetar situações

didáticas desafiadoras das hipóteses infantis objetivando a compreensão e apreensão do sistema de numeração.

II História dos conhecimentos que as crianças elaboram a respeito da numeração escrita

No seu dia-a-dia, a criança passa por inúmeras situações de contato com a numeração escrita e formula critérios próprios para produzir representações numéricas. Esta construção da notação convencional, não segue a ordem da sequência numérica, apesar do papel importante desta última.

Para entender este ponto, as autoras projetaram duas situações experimentais: uma em que as crianças compararam números e outra em que eram instigadas a produzir números.

No primeiro caso, foram utilizadas cartas (semelhantes às do baralho) com números entre 5 e 31 e apenas um desenho identificando o naipe, de modo que a comparação entre as quantidades tinha como base apenas a numeração escrita. Ao final de cada rodada, as crianças justificaram as decisões tomadas.

No segundo caso, foi feito um pedido às crianças: “Pensem em um número muito alto e escrevam-no”. No debate sobre “qual número era o mais alto”, critérios diversos emergiram, mostrando o modo de pensar das crianças:

- *“Quanto maior a quantidade de algarismos de um número, maior ele é”.*
- *“O primeiro é quem manda”*, no sentido de olhar para o algarismo à esquerda do número.

Para exemplificar o primeiro critério citado é descrito o argumento de uma criança de 6 anos justificando suas decisões no jogo de “batalha de cartas”: “23 é maior que 5 por que este (nomeação não conhecida pela criança) tem dois números e o “5” tem um só”.

Esta hipótese é generalizada para números maiores, como no exemplo de outra criança, que atendendo ao pedido do pesquisador escreve 1005 e diante do pergunta sobre se poderia ser escrito o 1000 e o 5 (10005) diz que ele não pode ser escrito assim “porque o cinco tem que ir aqui” (em cima do último zero). (...) e o 10005 é um número maior “porque tem um zero a mais”.

É importante notar que o critério de comparar a quantidade de algarismos, independe do conhecimento da denominação oral do número, ou do conhecimento da sequência e é uma ferramenta relevante na notação numérica.

Uma das crianças entrevistadas mostrou uma dificuldade deste critério ao comparar algarismos como 121 – números “baixos” e 89 – números “altos”. Em princípio, o entrevistado diz que 121 é maior “porque tem mais números”, mas depois muda o critério de comparação, dizendo que é menor porque 8 e 9 “dá 17”. Mostra aqui o seu desequilíbrio ao misturar dois critérios: o valor absoluto do número, que ele conhece e a quantidade algarismos, que forma um número desconhecido para ele.

O outro critério levantando: “o primeiro é quem manda” mais observações são feitas.

Quando compararam números com a mesma quantidade de algarismo, as crianças mostraram observar o valor posicional, mesmo desconhecendo a denominação do algarismo e a sequência numérica. Por exemplo: criança de cinco anos diz que 21 é maior que 12 “porque o um [no doze] é primeiro e o dois é depois e, no 21, o dois é primeiro e o um é depois”. Aqui o argumento está todo centrado no primeiro algarismo.

Este critério também traz dificuldades, como no caso da criança que ao comparar 25 e 16, diz que o “dezesesseis é maior porque tem um a mais”. Neste caso, ela comparou as unidades e não as dezenas.

Nos exemplos citados, percebe-se que as crianças apesar de desconhecerem as regras do sistema de numeração, elaboram hipóteses relativas às consequências destas regras. O professor, ao acolher e trabalhar com estas hipóteses poderá, por meio de aproximações sucessivas, conduzir à descoberta da regra do sistema.

Alguns números especiais – papel dos “nós”

Outro ponto de interesse das crianças são os números exatos, como o 100, 200, ... 1000, 2000, etc.. As autoras os chamam de “números especiais”, ou “nós”. Neste ponto, o desequilíbrio ocorrerá na continuação da numeração. Por exemplo, um dos meninos escreveu o número cem corretamente - 100 e grafou o cento e um como 100, da mesma maneira. Frente à indagação do pesquisador sobre os dois serem iguais, mostrou que o cem tinha o zero final menor do que o zero final do cento e um, formulando um novo critério (tamanho da grafia do algarismo) para uma escrita que ele desconhecia. Outras crianças formularam interessantes hipóteses para a grafia das centenas depois do cem - 100. O duzentos ficou - 102, o trezentos - 103, o quatrocentos - 104, isto é, mantiveram os dois primeiros algarismos: 1 e 0 e mudaram o último. De todo modo, os exemplos sugerem que as crianças, apesar de desconhecerem a regra do sistema, se apropriam primeiramente da escrita convencional da potência da base e a usam como ponto de partida para a escrita de outros números. Elas refletem sobre o que conhecem a respeito dos números e constroem suas escritas.

O papel da numeração falada

Quando procuram produzir números dos quais desconhecem a escrita convencional, as crianças podem se apoiar na fala e nos “nós” que conhecem. Por exemplo, 108 é escrito para representar o número dezoito (dez e oito), ou 70025 é escrito para representar setecentos e vinte e cinco; ou ainda 630045 é seis mil, trezentos e quarenta e cinco. Aqui há a hipótese de que existe uma correspondência entre a numeração falada e a escrita, ignorando o valor posicional que existe na segunda.

O que está oculto para as crianças é que a denominação de um número, como por exemplo: oitocentos e vinte e quatro (824), subentende as operações de potenciação, soma e multiplicação. Isto é: 800 é igual a $10^2 \times 8$, + 10×2 + $10^0 \times 4$ (lembrar que qualquer número elevado á potencia zero é igual a 1). Outrossim, percebe-se a direção dupla da relação numeração falada / numeração escrita na construção das hipóteses das crianças.

Destas observações surge nova pergunta: na hipótese de um número como duzentos e cinquenta e quatro ser escrito como: 200504 - está embutida a hipótese aditiva ($200+50+4$), ou há a simples correspondência entre fala e escrita? E sobretudo: como as crianças se apropriam da escrita convencional dos números?

Do conflito à notação convencional

A hipótese de que a fala guia a escrita de um número pode criar situações conflitantes quando à hipótese de que um número é maior quanto mais algarismos tiver. Por exemplo, a escrita e comparação dos números 2500 e 3000. A criança, quanto já conhece os números redondos (os nós) sabe que dois mil é menos do que três mil, mas ao escrever 2000500 e 3000 pode enfrentar um conflito que a leve a eliminar alguns zeros. Este não é um

comportamento antecipatório, pois a criança precisa observar o que escreveu para começar a “diminuir” sua escrita.

Na pesquisa, as crianças para superar este conflito usaram a escritas dos “nós” como base e escreveram os outros algarismos sobre os zeros, assim: a criança para escrever o número dois mil, quatrocentos e vinte e cinco, escreveu 2000, depois colocou o 4 sobre o primeiro zero, o 2 sobre o segundo e o 5 sobre o último, formando “2425”.

III – Relações entre o que as crianças sabem e a organização posicional do sistema de numeração

São características do sistema posicional: *economia* – com apenas dez algarismos, no caso de sistema decimal, é possível representar quantidades infinitamente e *não transparência* – a escrita oculta as operações de potenciação, multiplicação e adição [já comentado anteriormente].

Frente ao que observaram em sua pesquisa, as autoras perguntam: são as propostas de atividades da escola significativas para crianças que estão formulando questões sobre a escrita dos números? É válido evitar que as crianças enfrentem a complexidade da escrita numérica e reduzir o ensino inicial a “unidades, dezenas e centenas”?

IV – Questionamento do enfoque usualmente adotado para ensinar o sistema de numeração

Em geral, ensina-se a escrita numérica de maneira parcelada, ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental: primeiro os números menores que cem, depois os números menores que mil, depois números maiores que mil, etc.

A noção de dez aparece como resultado do agrupamento de dez unidades, junto com a apresentação da notação – 10: uma dezena e zero unidades e a explicação do valor posicional de cada algarismo no número (unidade, dezena, centena) é considerada imprescindível para a realização de operações com estes números. Assim, na escola tradicionalmente, o saber oficial é visado desde o início, ao mesmo tempo em que se gradua o conhecimento a ser ensinado. No entanto, isso é incompatível ao se tratar do sistema de numeração e não responde ao que as crianças buscam compreender.

São palavras das autoras;

(...) As crianças não precisam (...) apelar a “dezenas” e “unidades” para produzir e interpretar escritas numéricas. Saber “tudo” acerca dos números não é portanto requisito para usá-los em contextos significativos”. (p. 113).

Uma objeção que surge à ideia de não começar a ensinar a numeração pelas ordens e classes do sistema, ou de maneira parcelada diz respeito à resolução de operações de maneira convencional, usando o “vai um”, ou “empresta”. Entretanto, algarismos alternativos e outros procedimentos para resolver operações são elaborados pelas crianças com sucesso. Por exemplo, uma ação que muitas crianças têm espontaneamente - até serem “corrigidas” pela professora - é começar a somar da esquerda para a direita, procedimento que permite o cálculo aproximado e, assim o controle do resultado, ao mesmo tempo em que faz desaparecer a classificação de contas “com dificuldade e “sem dificuldade”.

A este respeito, as autoras voltam com novas perguntas:

“Se a interpretação dos algarismos em termos de dezenas e unidades não é requisito para a leitura e escrita dos números, se também não é condição necessária para resolver operações, porque toma-la como ponto de partida? Valerá a pena investir

tanta energia em uma tentativa cujo resultado quase inevitável é o recitado mecânico dos termos em questão?”. (p. 114).

e criticam os recursos utilizados para que as crianças entendam a posicionalidade, pois estes recursos, paradoxalmente, a eliminam. É o caso da representação das ordens por meio de figuras geométricas, ou o uso de material como “palitinhos soltos” para as unidades, agrupamentos para dezenas e centenas. Estes materiais prescindem da posição que ocupam no número para expressarem seu valor. A utilização do ábaco é criticada pelo seu anacronismo: “(...) Dadas as condições atuais, não deveríamos decidir-nos a substituir o ábaco pela calculadora?”. (p. 115).

Após as críticas, as autoras apontam alguns caminhos para o ensino do sistema numérico.

V – Mostrando a vida numérica da aula

As autoras apontam duas idéias orientadoras para o trabalho pedagógico: trabalhar com a numeração escrita e só com ela, abordando-a em toda a sua complexidade e assumir que, como objeto de ensino, o sistema de numeração vai passar por sucessivas definições e redefinições antes de chegar à versão final.

O uso da numeração escrita deve ser feito pelas crianças desde o início, produzindo e interpretando escritas com números “pequenos e grandes”, comparando-as e usando-as como apoio para resolver ou representar operações. Assim, na busca de soluções para os desafios, os alunos estabelecem novas relações; refletem sobre respostas e procedimentos; discutem seus argumentos e, aceitando-os ou rejeitando-os, aos poucos, podem chegar às regularidades do sistema. Neste trabalho, o erro provisório coexistirá com a resposta correta, pois “(...) se decidimos abordar a complexidade, teremos de renunciar a estabelecer no início todas as relações possíveis, e será necessário optar pela reorganização progressiva do conhecimento”. (p. 118)

O sistema de numeração na aula

Na perspectiva levantada, as atividades numéricas irão se organizar ao redor de quatro eixos interrelacionados: operar, ordenar, produzir e interpretar. São propostas duas categorias de situações didáticas: situações vinculadas à relação de ordem e situações centradas nas operações aritméticas.

1. Situações didáticas vinculadas à relação de ordem

1.1. Uma proposta: comparar números

Um exemplo de atividade é supor a organização uma loja de balas na qual serão oferecidos pacotes feitos com diversas quantidades de balas: 4, 26, 62, 30, 12 e 40. Os preços desses pacotes são dados em centavos: 45, 10, 40, 60, 25, 85 e as crianças devem decidir qual é o preço de cada pacote, anotá-lo e depois, em pequenos grupos, comparar suas anotações e argumentar a favor ou contra as diferenças. A atividade termina com uma discussão com todo o grupo para se chegar aos acordos finais.

É provável que haja diversidade de respostas e atitudes: algumas crianças realizam o ordenamento correto, outras ordenam apenas alguns números, haverá as que nada fazem sem consultar o professor ou colega e as que apenas copiam do outro as soluções. De todo modo, todos aprendem.

A crianças que já ordena adequadamente, aprende quando argumenta a favor de suas ideias, pois para elaborar seus argumentos precisa refletir sobre o que

fez e assim conceitualiza o que até então era um mero recurso. A criança que faz muitas autocorreções aprende durante o processo e durante o momento da argumentação. A que só ordena parcialmente é levada a pensar sobre um critério para comparar os números que não foram incluídos na ordenação. Mesmo a criança que não chega a nenhuma resposta sozinha se desenvolve pois deve fazer-se perguntas que são respondidas pelos outros, confirmando ou contrariando hipóteses levantadas. No entanto, é difícil para o professor saber o que as crianças que não se colocam estão aprendendo e todas devem ser incentivadas a tomar iniciativa e produzir respostas próprias. Para isso, a oferta de materiais de consulta com números escritos em sequência – régua, fita métrica, etc. - oferece um bom apoio.

Outros exemplos de atividades são: ordenar as idades dos familiares das crianças de um grupo; decidir a ordem que as crianças que pegaram fichas numeradas serão atendidas em uma padaria; comparar altura (medida em centímetros) de membros do grupo.

Há ainda as atividades que não são contextualizadas e estão centradas simplesmente no número. Por exemplo:

- formar com três algarismos todos os números possíveis de dois e três algarismos e ordená-los em sequência;
- dado um número com dois algarismos (exemplo 45), onde colocar um terceiro algarismo (exemplo 4) para que se forme o maior número possível?

Perguntas como “por que é o primeiro que manda” e “por que é o maior o número que tem mais algarismos” colocam em jogo a fundamentação dos critérios, levando a uma compreensão mais profunda sobre a organização do sistema.

1.2. A proposta é produzir ou interpretar – a ordem é um recurso

Neste tipo de atividade, foi surpreendente para as pesquisadoras notar que as crianças tanto se interessavam por atividades contextualizadas, como por exemplo: escrever tíquetes de atendimento para uma padaria, como por atividades centradas apenas na escrita numérica.

Exemplos de algumas atividades são:

Formar listas de preços e colocá-las nas “mercadorias” correspondentes; fazer notas fiscais; fabricar fichas de atendimento; identificar preços de produtos para comprar; interpretar quantidades que aparecem em embalagens. Ou, transformar a sala em um banco, com clientes e caixas que devem determinar o valor de faturas de diferentes serviços; ler data de vencimento de faturas e determinar se o pagamento pode ou não ser aceito; preencher cheques. Estas são ideias de projetos que podem ser desenvolvidos em um período mais prolongado de tempo (dois a três meses).

As crianças também aprendem em situações isoladas, como um jogo de loteria, ou análise da numeração da rua, ou ainda atividades de produção de como “escrever números difíceis”, ou anotar números ditados pelo professor.

A relação de ordem é uma ferramenta poderosa na produção e interpretação dos números e a professora deve intervir para que todas as crianças a utilizem, seja estimulando as que já o fazem a compartilhar sua ideia com os colegas, seja sugerindo sua utilização para as que não o fazem. Um exemplo da efetividade da intervenção, relatado no livro, é o da menina Martina

“que, ao “cantar” o número 85 na loteria, lê “oito, cinco” e consegue depois interpretá-lo como “oitenta e cinco”, graças a duas intervenções da professora: em primeiro lugar, lhe mostra o número 80 sem nomeá-lo e pergunta para ela qual é, como Martina não responde, a professora começa a escrever os “nós” das dezenas (10, 20, 30,..., 80) e solicita-lhe que interprete cada uma das escritas que vai produzindo”. (p., 126)

As discussões entre as crianças são igualmente prolíficas e devem ser incentivadas.

Outro ponto importante como apoio ao desenvolvimento da escrita do sistema numérico é a sequência oral. Assim atividades como contar coleções, realizar votações e contar o votos são de grande ajuda.

1.3. A busca de regularidades

Além dos critérios para ordenar números, são importantes critérios enunciados pelas crianças como: “os ‘dezes’ precisam de dois [algarismos], os ‘cens’ de três; depois de nove vem o zero e o outro número passa ao seguinte. Há dez números que começam com um, dez que começam com dois...” (p. 132)

O estabelecimento de regularidades tem duplo papel, pois ao mesmo tempo em que permite a formulação de problemas direcionados à explicitação da organização do sistema, produz avanços no uso da numeração escrita.

As propostas que facilitam o estabelecimento de regularidades podem partir de questões amplas como (frente a sequências numéricas) “descubram em que se parecem e se diferenciam, os números que estão entre o um e o trinta”, ou “encontrem os números de dois dígitos, observem qual é o seguinte de cada um e em que estes últimos se parecem”.

A formulação de perguntas sobre as razões explicativas das regularidades só tem sentido para as crianças que já as descobriram.

2. Situações centradas nas operações aritméticas

Há uma relação recíproca entre os procedimentos infantis para obter resultados de operações e o conhecimento que as crianças elaboram sobre o sistema de numeração.

2.1. Resolvendo operações e confrontando procedimentos...

As explicações das crianças sobre como resolvem operações, mostram como se apoiam na organização do sistema de numeração. Por exemplo: para resolver um problema cuja solução envolvia a soma de treze e vinte, uma criança de 1ª. série antecipa o resultado: trinta e três e o explica dizendo que “No treze há um dez e no vinte há dois dez mais, então são dez mais vinte que é trinta, e três do treze dá trinta e três”. (p. 135).

Entre crianças de 2ª. série observou-se a utilização sistemática da decomposição decimal dos termos em formas variadas; decompondo-se todos as parcelas, decompondo-se só alguns números, decompondo os números nos “nós”, decompondo-os em “dezes” e “cens”. Os procedimentos para a contagem são também variam: conta-se nos dedos, faz-se risquinhos no caderno, calcula-se mentalmente. Aos poucos, com intervenção de professora e discussão entre colegas, as crianças vão simplificando a operação.

2.2. Refletindo acerca das operações e descobrindo “leis” do sistema de numeração

Refletir acerca dos procedimentos usados para somar permite avançar no estabelecimento das regularidades. Um procedimento muito usado é somar repetidamente dez ou cem. A professora pode estimular este modo de agir propondo problemas como: “Em uma loja de artigos para o lar, aumentaram em 10 reais todos os preços. Esta é a lista de preços velhos, coloquem ao lado os novos preços”. As crianças resolvem individualmente a situação e depois confrontam e discutem seus resultados em pequenos grupos, finalmente as soluções são passadas para a lousa. Com problemas como este, ao longo do

tempo pode-se chegar à regra “o número que troca pelo seguinte é o das dezenas, porque você somou dez, o outro fica igual”. (p. 143).

Outros tipos de problemas e atividades são propostos. Por exemplo, o jogo de dados que envolve a reflexão sobre o aspecto multiplicativo da numeração, pois na contagem de pontos combina-se que cada ponto vale dez. As crianças, em grupos, devem lançar os dados e anotar as pontuações obtidas. Nas suas intervenções, a professora busca aguçar a reflexão sobre a função multiplicativa, relacionando-a com a soma de parcelas iguais. Assim observa-se que 4 na notação do 40 é 4×10 , que é também $10+10+10+10$.

Várias outras atividades são descritas e todas têm as seguintes condições:

“partir de problemas formulados pelo uso da numeração escrita, contemplar diferentes procedimentos, admitir diferentes respostas, gerar alguma aprendizagem respeito do sistema de numeração em todos os membros do grupo, favorecer o debate e a circulação de informação garantir a interação com a numeração escrita convencional, propiciar uma crescente autonomia na busca de informação, aproximar – na medida do possível – o uso social da notação numérica”. (p. 151).

O texto termina levantando novas perguntas, que levam a novas pesquisas em sala de aula.

Resumo realizado por Solange Leme de Oliveira, mestre em Psicologia da Educação.

17 - QUE CONTEÚDOS DA MATEMÁTICA ESCOLAR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PRIORIZAM? / REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

MANDARINO, M. C. F. In: Guimarães, G. & Borba, R. (Orgs.). São Paulo: Biblioteca do Educador Matemático, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, p. 29-48, 2009

1 – Introdução

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. [...] Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. (Freire, 1996)

A autora apresenta uma das questões que procurou responder na sua pesquisa de doutorado (Mandarino, 2006), que foi compreender as concepções de Matemática e de seu ensino expressas por um grupo de 116 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da observação de suas aulas.

Nesse sentido, um dos objetivos do estudo foi **identificar a seleção e a distribuição dos conteúdos da matemática escolar trabalhados pelos professores**, nas aulas observadas.

Neste artigo, Mandarino trata a distribuição dos conteúdos observados pelos quatro blocos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (Brasil, 1998), a saber: **Números e Operações, Grandezas e Medidas, Espaço e Forma e Tratamento da Informação**. Apresenta ainda, algumas análises da distribuição dos conteúdos por série, rede (pública e privada) e tipo de escola na rede (categoria criada para classificar as escolas), nível sócio-econômico (IDH da localização da escola) e época do ano.

2 – Os dados e a codificação

O Percurso Metodológico se fundamentou em procedimentos de pesquisa etnográfica da prática escolar (ANDRÉ, 1995). O levantamento de dados envolveu a observação direta de quatro aulas de 116 professores das séries iniciais do ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro, de escolas públicas (40%) e privadas (60%), durante os anos de 2002 a 2004.

Com o objetivo de classificar os conteúdos, em um banco de dados, Mandarino utilizou termos que expressassem o tópico de Matemática trabalhado. Por exemplo: *expressões numéricas, adição de naturais, reta numérica, sólidos geométricos, medida de capacidade*.

No entanto, foi bastante comum para a autora deparar-se com aulas que continham uma grande quantidade/variedade de conteúdos explorados, mas registrou apenas aqueles que pareciam ser foco da aula. Mandarino relata que, durante as aulas, quando um conteúdo determinado está em foco, os professores incluem exercícios que envolvem conteúdos recentemente trabalhados ou conceitos correlatos ao conteúdo, ou para evidenciar conexões, ou apenas possibilitar a fixação, sem que se estimule os alunos a perceberem **articulações e conexões** entre conceitos.

No contexto da pesquisa Mandarino detecta que:

- ▶ os conteúdos são organizados de forma linear;
- ▶ os professores demonstram grande preocupação com o pré-requisito do assunto que se dispõem em proporcionar, ampliar ou aprofundar.

Outro resultado da pesquisa, é que o professor opta por variar os conteúdos trabalhados numa sequência de aulas do que utilizar aulas consecutivas para ampliar, aprofundar, sistematizar e aplicar conhecimentos de um determinado tópico. Nota-se a **opção pela quantidade em detrimento da qualidade**. Outras evidências ajudarão a confirmar que **prepondera uma visão instrumental e utilitária da Matemática** e um modelo de ensino **centrado nos conteúdos**, que são organizados e apresentados de forma consecutiva e hierárquica.

3 – A seleção de conteúdos: resultados e análise

Não é uma tarefa simples pensar qual seria o currículo de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Brasil, convivemos com diversas matrizes teóricas (escolanovismo, matemática moderna, tecnicismo, construtivismo, por exemplo) que influenciam o ensino de Matemática (Fiorentini, 1995).

Na seleção de conteúdos isso é significativo, ainda se considerarmos que, segundo a autora, uma das diversas polêmicas resultantes da **convivência de diferentes concepções e pontos de vista**, muitas vezes contraditórios, está na definição ou não de uma listagem de conteúdos que **orienta**: o trabalho dos professores, os autores de livros didáticos, os elaboradores de avaliações nacionais e pesquisadores. Ainda que essa polêmica ocorra, ao longo destes anos foi se constituindo um currículo seriado que, explicitado ou não por documentos, parece funcionar como oficial.

Mandarino relata que do ponto de vista do currículo defende-se que cada escola, a partir de um levantamento de sua realidade, construa seu próprio currículo. Nesta defesa, é a partir da definição, participativa e democrática, das finalidades, dos objetivos, das competências e das habilidades que se desejam construir, que o currículo deve ser pensado localmente.

É na envergadura desta discussão que o Ministério da Educação (MEC) publica um referencial curricular nacional em 1998, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Mandarino escolhe os PCN e suas pressuposições como parâmetro de análise, por se tratar de uma referência curricular nacional.

Vale destacar, ainda, que os PCN ainda são pouco conhecidos pelos professores (Ortigão). Em contrapartida, a rede privada de ensino parece continuar insistindo num currículo, não oficial, adotado em muitos livros didáticos, e tradicionalmente aceito como mais “exigente”.

No cenário da dificuldade para o acordo, parece haver um razoável consenso de que os currículos de Matemática, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devam dar conta dos conteúdos da **Aritmética, da Geometria, das Grandezas e Medidas**. Além destes, a publicação dos PCN colocou em discussão a necessidade do aluno explorar um novo campo, para este nível de ensino, que prepare o cidadão para *‘tratar’ as informações que recebe cotidianamente, aprendendo a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando idéias relativas à probabilidade e à combinatória* (Brasil, 1998).

Deste modo, os PCN apresentam os conteúdos de Matemática, que deveriam servir de base para a construção do currículo das escolas, agrupados em quatro blocos: **Números e Operações, Grandezas e Medidas, Espaço e Forma e Tratamento da Informação**.

Quadro 1 – Resumo da descrição dos quatro blocos de conteúdos definidos pelos PCN – Matemática (Brasil, 1998, p.38-39)

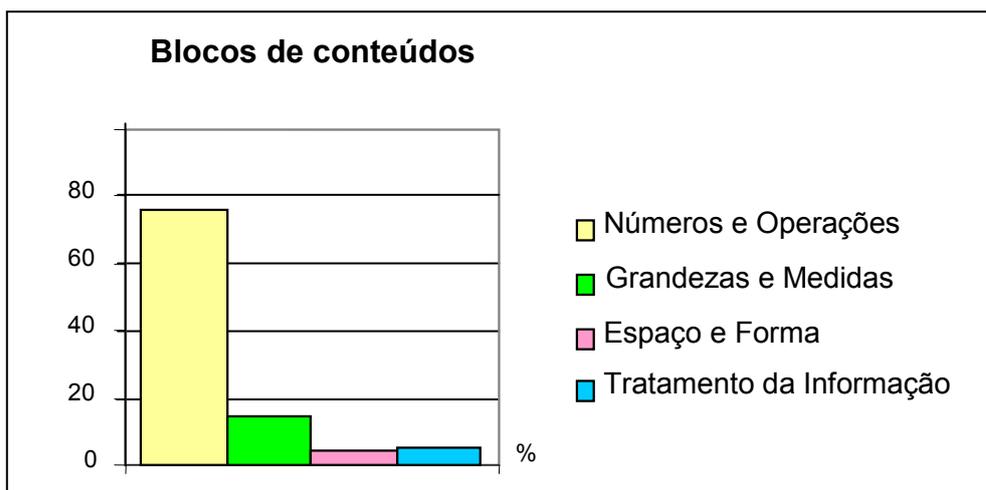
Blocos de conteúdos	Descrição
Números e Operações	Conhecimento dos números naturais e números racionais (com representações fracionárias e decimais) como instrumentos eficazes para resolver determinados problemas e como objetos de estudo, considerando-se suas propriedades, relações e o modo como se configuram historicamente. O trabalho com as operações deve valorizar a compreensão dos diferentes significados de cada uma delas, as relações existentes entre elas e o estudo reflexivo do cálculo, contemplando os tipos: exato e aproximado, mental e escrito.
Espaço e Forma	Os conceitos geométricos desenvolvem um tipo especial de pensamento que permite ao aluno compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. O trabalho com noções geométricas volta-se para a observação, percepção de semelhanças e diferenças e identificação de regularidades, envolvendo a exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato.
Grandezas e Medidas	Este bloco caracteriza-se por sua relevância social, com evidente caráter prático e utilitário. As atividades em que as noções de grandezas e medidas são exploradas proporcionam melhor compreensão de conceitos relativos ao espaço e às formas e dos significados dos números e das operações, e incluem a idéia de proporcionalidade e escala.

Tratamento da Informação	Integram este bloco noções de estatística, de probabilidade e de combinatória. Não se pretende o desenvolvimento de um trabalho baseado na definição de termos ou de fórmulas envolvendo tais assuntos. Em estatística incluem-se os procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações. No campo da combinatória, inclui-se, especialmente, o princípio multiplicativo da contagem. Os estudos de probabilidade se destinam à compreensão de que grande parte dos acontecimentos do cotidiano é de natureza aleatória e é possível identificar prováveis resultados desses acontecimentos. As noções intuitivas de acaso e incerteza podem ser exploradas por meio de experimentos e observação de eventos.
---------------------------------	---

Usando os blocos de conteúdos dos PCN como referência, Mandarino classificou cada um dos 484 conteúdos trabalhados nas aulas observadas.

Foi possível verificar a ênfase dada, nas aulas observadas, a cada bloco de conteúdos². 76,4% bloco de Números e Operações; 14,9% se associam com Grandezas e Medidas, 3,9% com Espaço e Forma e 4,8% pertenciam ao bloco de Tratamento da Informação.

Gráfico 1 – Distribuição dos blocos de conteúdos



Ao comentar os resultados da pesquisa, e a ênfase em Números e Operações neste nível de ensino Mandarino declara que é esperada e foi identificada por uma análise dos livros

didáticos destinados a alunos de 1^a a 4^a séries. Por outro lado, nos *Standards for School Mathematics* do NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) reconhece-se que nas séries iniciais haja uma maior dedicação para o campo de números (NCTM, 2000).

Contudo, o que os dados coletados por Mandarino nessa pesquisa demonstram é uma ênfase muito acima do esperado, o que seguramente está associado a um dos modelos predominantes de ensinar Matemática, no qual o papel fundamental deste ensino é tornar os alunos capazes de dominar os números e os processos e algoritmos de sua manipulação para responderem problemas simples de aplicação.

Em muitos casos da pesquisa da autora, observa-se que:

a) Mesmo explorando outros temas, o foco privilegiado é a aritmética.

b) Mesmo em aulas envolvendo outros conteúdos, atividades envolvendo números quase sempre estão presentes.

Mandarino estimou que a distribuição dos conteúdos pudesse estar relacionada com a série. No entanto, os dados fizeram a autora refutar esta hipótese. A tabela 1, a seguir, apresenta a frequência relativa de conteúdos de cada um dos blocos por série.

Tabela 1 – Frequência relativa dos blocos de conteúdos por série

Bloco (%)	CA	1a série	2a série	3a série	4a série	Total
Números e Operações	78,6	75,0	74,3	81,8	75,7	76,4
Grandezas e Medidas	7,1	17,0	14,7	17,0	13,5	14,9
Espaço e Forma	0,0	6,8	4,6	0,0	4,3	3,9
Tratamento da Informação	14,3	1,1	6,4	1,1	6,5	4,8

A partir de dados das avaliações externas, a autora investiga se a distribuição dos blocos por rede de ensino (pública e particular) é significativa.

Tabela 2 – Frequência relativa dos blocos de conteúdos por rede

Bloco (%)	pública	particular
Números e Operações	72,6	78,9
Grandezas e Medidas	15,8	14,3
Espaço e Forma	3,7	4,1
Tratamento da Informação	7,9	2,7

Constamos na pesquisa da autora que, ao contrário do esperado, a ênfase em conteúdos da área de Números e Operações é maior na rede privada do que na rede pública.

Como mostra o gráfico, conteúdos dos campos relativos às Grandezas e Medidas e ao Tratamento da Informação foram encontrados com maior frequência na rede pública, provavelmente porque os professores desta rede reconhecem a importância e fazem uso mais frequente de atividades contextualizadas.

Em relação à distribuição dos blocos de conteúdos por nível socioeconômico, Mandarino utilizou o IDH da escola, estabelecido pelo IDH do bairro onde esta se localiza. Com estes valores foram criadas seis classes: **muito baixo** (de 0,700 a 0,749), **baixo** (de 0,750 a 0,799), **médio baixo** (de 0,800 a 0,849), **médio alto** (de 0,850 a 0,899), **alto** (de 0,900 a 0,949) e **muito alto** (de 0,950 a 0,999). A frequência dos blocos de conteúdos, identificados na amostra de aulas deste estudo, pelas classes de IDH está apresentada na tabela 3.

Num olhar mais atento, verifica-se que em escolas que foram classificadas como tendo IDH **muito baixo** a ênfase em números e operações é significativamente menor (53,9%) e o

trabalho com aspectos relacionados ao bloco de Tratamento da Informação chega a 26,9%. A partir deste resultado reforça-se a suposição de que professores de alunos de nível socioeconômico muito baixo valorizam aspectos relacionados a situações cotidianas.

Destaca-se o fato da menor frequência de trabalho com Tratamento da Informação ter ocorrido nas escolas de IDH **alto** e **muito alto** observadas.

Tabela 3 – Distribuição dos blocos de conteúdos por faixa de IDH da escola

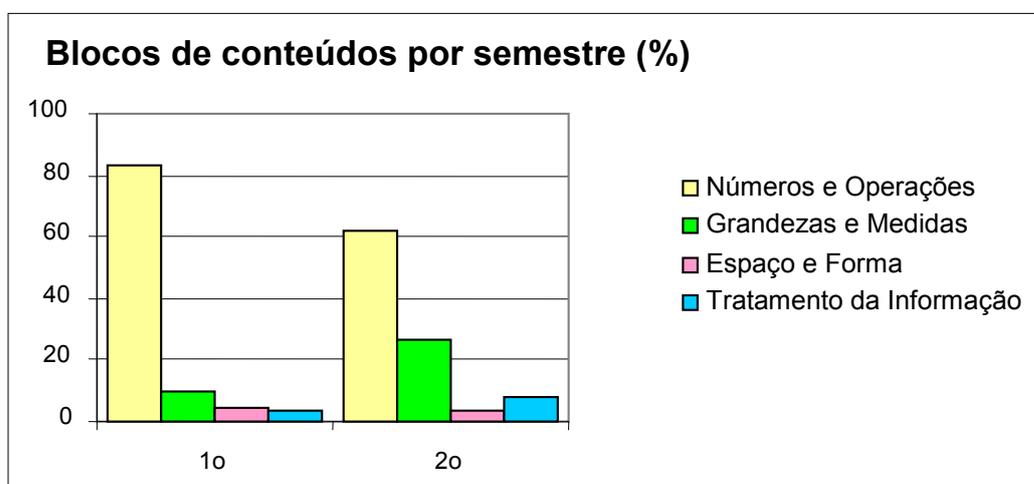
	Números e Operações	Grandezas e Medidas	Espaço e forma	Tratamento da Informação	Total
Muito baixo (0,700 a 0,749)	14 53,9%	3 11,5%	2 7,7%	7 26,9%	26
Baixo (0,750 a 0,799)	106 80,9%	14 10,7%	5 3,8%	6 4,6%	131
Médio baixo (0,800 a 0,849)	69 74,2%	19 20,4%	3 3,2%	2 2,2%	93
Médio alto (0,850 a 0,899)	60 77,9%	9 11,7%	3 3,9%	5 6,5%	77
Alto (0,900 a 0,949)	56 75,7%	12 16,2%	4 5,4%	2 2,7%	74
Muito alto (0,950 a 0,999)	65 78,3%	15 18,1%	2 2,4%	1 1,2%	83
Total	370	72	19	23	

Pesquisadores da área de Educação Matemática vêm orientando que o estudo da geometria e das grandezas e suas medidas seja distribuído ao longo do ano letivo, desde a década de 80, e não somente no final do ano letivo e, por isso, muitas vezes não eram trabalhados.

Aparece ainda como justificativa ao “*foco de resistência*”, a desarticulação da Geometria e das Medidas destes conteúdos. Porém, muitos autores de livros didáticos passaram a distribuir os conteúdos destas áreas ao longo dos capítulos de suas obras. Estaria ainda a distribuição relacionada com o período do ano letivo, como é o caso da geometria e as medidas que são trabalhadas, na segunda metade do ano letivo?

O gráfico 4 mostra que os campos de Grandezas e Medidas e de Tratamento da Informação foram mais observados no segundo semestre.

Gráfico 4 – Distribuição dos blocos de conteúdos por semestre



A alteração/manutenção do trabalho, ao longo de determinado período letivo do bloco de conteúdo, demonstram que há questões culturais que exigem tempo e muito trabalho.

A geometria, mesmo pouco trabalhada, já começa a ser trabalhada não mais apenas no final

do ano, o que se confirma, analisando os livros didáticos publicados recentemente, porque, em muitos deles, a Geometria está diluída ao longo do volume de cada série, mas, sem qualquer conexão com as que vêm antes e as que se seguem.

Mandarino alerta para as diversas passagens do livro *Ofício de Mestre* de Miguel Arroyo (2002) ressalta que as transgressões e resistências dos professores precisam ser olhadas com carinho, pois, muitas vezes, é por meio delas que podemos avaliar o efeito das inovações propostas.

4. Considerações finais

- ✓ A seleção dos conteúdos confirma a valorização de um saber procedimental, baseado numa organização etapista.
 - ✓ A abordagem é muito superficial e fragmentada, com pouco engajamento dos alunos. ☹
 - ✓ Informações inadequadas, incompletas e até equivocadas presentes nas aulas estão diretamente associadas à dificuldade de aprendizagem dos alunos, reveladas pela grande quantidade de dúvidas que apresentam na resolução das tarefas. Muitas vezes, esta dificuldade está associada à indisciplina e até a um certo descrédito das crianças em si mesmas.
 - ✓ A falta de um conhecimento adequado sobre alguns conteúdos a serem ensinados leva a: demonstrações de insegurança do professor, irritabilidade, repetição de receitas de “como fazer”, negação de estratégias diferentes daquela que ele domina, falta de compreensão de algumas dúvidas dos alunos. MANDARINO adverte para algumas constatações que merecem ser investigadas em estudos futuros:
 - *A construção do sistema de numeração decimal e as regularidades numéricas se restringem a atividades mecânicas (componha, decomponha, escreva por extenso, por exemplo).*
 - *No campo das operações com números naturais, os professores não justificam os procedimentos de cálculo, apresentados como único padrão; as propriedades numéricas e operatórias são enunciadas sem que se evidencie sua utilidade; o cálculo mental e por estimativa não são valorizados.*
 - *O trabalho com números racionais positivos, tanto na forma de fração quanto na notação decimal, fica restrito à representação de inteiros contínuos; não se explora adequadamente: os diferentes significados; as propriedades do sistema de numeração decimal; a relação com o sistema métrico.*
 - *No campo da geometria foram observados erros conceituais envolvendo as propriedades de figuras geométricas, nomenclaturas e classificações. Este parece ser o campo mais problemático, talvez os professores tiveram pouco contato com esses conceitos em sua formação, mesmo na Universidade.*
- A descrição e análise do tipo de seleção e distribuição de conteúdos, bem como a abordagem utilizada nas aulas, ajudaram a caracterizar as práticas e refletir sobre possíveis explicações para **os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar**. Dentre eles está, com certeza, a formação matemática precária do professor. A realidade descrita mostra, sobretudo, concepções que se constroem ao longo de toda uma vida estudantil, que têm raízes no senso comum sobre o ofício, se consolidam na experiência profissional e na troca com outros colegas de profissão, reciclam as orientações da academia e refletem influências de diversas tendências pedagógicas.

18 – PRODUÇÃO TEXTUAL, ANÁLISE DE GÊNEROS E COMPREENSÃO

MARCUSCHI, Luiz Antônio. São Paulo: Parábola, 2008. Cap.1

Quando se ensina língua, o que se ensina?

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e a impossibilidade de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade.

É a alteração ou a competição entre pontos de vista que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição do objeto e objetivos do ensino da língua: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, **diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos**. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”.

Análise da língua com base na produção textual

Que o ensino de língua deva dar-se através de **textos** é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados além de ser uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs.

Sintetizando, com base em textos, pode-se trabalhar:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;

- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

E muitos outros aspectos, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização. Indica apenas a potencialidade exploratória no tratamento linguístico com base em textos.

Só para ilustrar as várias possibilidades de trabalhar com base em textos, o autor traz um pequeno exemplo de como o item (a) da listagem acima poderia ser contemplado. Trata-se de uma notícia publicada no *Diário de Pernambuco* em 21/08/1839.

FURTARÃO O ANELÃO

No dia 3 do presente mez, na guarda principal, perdeu-se, ou furtarão do dedo de um dos indivíduos, quando dormia, que estava de guarda no mesmo lugar um anelão de ouro, todo lavrado, e com dous corações unidos dentro do círculo posto no lugar em qáele bota firma: pede se a quem for offerecido que não o compre; pois pretende-se proceder contra a pessoa em cujo se achar. Assegura-se ao Snr. que está deposse do dito anelão, que se o restituir se lhe guardará segredo da graça, ou antes da fraqueza, em que cahio. A pessoa que trocar o referido anelão nesta Typ. Receberá 4\$rs de gratificação.

É imensa a riqueza deste texto para exploração, seja de formas linguísticas em desuso, bem como do estilo jornalístico da época, da natureza do gênero notícia, os costumes que revela, o mundo em que se situa e muitos outros aspectos. Ele pode ensejar a busca de mais textos no mesmo jornal ou em documentos antigos para comparação e observação de como a língua não é estanque e varia ao longo do tempo, inclusive na escrita, de modo considerável.

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo não só nas formas de acesso ao ele, mas nas formas de sua apresentação, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas.

Os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola.

De outro modo, é oportuno levantar a questão de se a escola deve trabalhar apenas o texto escrito ou envolver-se também com o texto oral. Quanto a isso, define-se, hoje, uma linha de pensamento que parece sugerir que a missão da escola é, sobretudo, o ensino da modalidade escrita. MARCUSCHI acredita que **ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala**, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns.

Concluindo estas observações preliminares, ressalta autor que não é sua intenção trazer sugestões detalhadas ou propor uma nova gramática pedagógica, mas visa mostrar como se pode operar no ensino dos fatos e do funcionamento da língua através do texto como forma natural de acesso à língua.

Quando se estuda a língua, o que se estuda?

O que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação.

Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que **a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral.**

O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da **compreensão, produção e análise textual** privilegiando “a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios — no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social”. (Fonseca, 1984).

É claro que esta posição de Joaquim Fonseca, traz a necessidade de uma boa formação linguística para o professor de língua materna em qualquer nível do ensino.

Embora decida o autor pela noção de língua como um conjunto de práticas sócio cognitivas e discursivas não gostaria de deixar a impressão de que ignora o sistema.

Não existe possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema, de modo que **o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna**: “as pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las de qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque **toda língua tem sua gramática**, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada”. Quer dizer, **não existe língua sem gramática**. A gramática não tem uma finalidade em si mesma, mas para permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes.

O que não se pode continuar fazendo é um trabalho isolado num só nível como se este fosse (auto) suficiente. Assim, eu diria que dois aspectos devem ser evitados no trato da língua:

1. Recortes com características de autossuficiência
2. Prescrições de produção com características estáticas.

A noção de língua por nós adotada

É necessário esclarecer que trabalhamos a produção textual na perspectiva sociointerativa.

É sempre fundamental explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto ou discurso, já que disto dependerão muitas das posições adotadas. Mas esta distinção entre *texto* e *discurso* é hoje cada vez mais complexa, já que em certos casos são vistas até como intercambiáveis. A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. **Texto e discurso são duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento.**

Nessa perspectiva, o trabalho do autor se dará na perspectiva **textual-interativa**. Nesse caso, não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado.

Após analisar as várias posições existentes sobre a língua:

(a) Quando vista como uma entidade abstrata, enquanto forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas;

(b) Quanto à perspectiva que trata a língua como instrumento, a posição não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social;

(c) Enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de uma outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual;

(d) Tomando a língua como *hipótese sociocognitivista*, que não se confina na imanência do cérebro nem propõe a língua como um fenômeno biológico (restrito às sinapses cerebrais). Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa.

Aprofundando a noção de língua por nós adotada

MARCUSCHI considera **a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis**, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, **a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/ leitores) agem e expressam** suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Certamente, quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do “*sistema linguístico*” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é autossuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.

Nas últimas décadas, com os estudos levados a efeito pelos teóricos do texto, do discurso e da conversação, que observam a língua em funcionamento a partir de suas *condições de produção e recepção*, deu-se uma guinada na tendência “oficial”.

Assim, pode-se admitir que:

- **A língua é um sistema simbólico** geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente.

- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.

- A língua recebe sua determinação **a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva** que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.

- **A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva**, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

Com a concepção de língua aqui sugerida, pretendo deslocar o interesse do código linguístico para o *funcionamento da língua* ou, seja para a análise de textos e discursos. Isso tornará possível observar o que fazem os falantes com/na/da língua e, principalmente, como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua. Também permite trabalhar as relações entre

oralidade e escrita como duas modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações.

Com relação ao ensino, essa posição conduzirá ao desenvolvimento de *competências discursivas funcionalmente adequadas* e a ênfase na gramática será minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua.

Quando dizemos que a língua não é determinada, isto significa que não existe uma determinação fixa a priori, seja no aspecto sintático ou semântico. Portanto, uma mesma forma pode funcionar com várias significações como essa manchete do *DIÁRIO DE PERNAMBUCO* em primeira página (13/05/2004):

Fraude no Rio é investigada no Detran de Pernambuco

Como devemos entender esta manchete?

1. Trata-se de fraudes cometidas (pelo DETRAN) no Rio que agora serão investigadas pelo DETRAN de Pernambuco? Ou
2. Trata-se de fraudes cometidas pelo DETRAN do Rio com ramificação em Pernambuco?

Somente a leitura do texto que segue a manchete permite esclarecer a situação.

Fraude no Rio é investigada no DETRAN de Pernambuco

Fraude no licenciamento de veículos no Rio pode ter ramificação em Pernambuco e em mais quatro estados. O esquema simula vistorias nos carros fora do estado de origem.

FONTE: DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife, 13/05/2004.

Pode-se admitir, ainda, que **a língua é uma atividade cognitiva**. Pois ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias, a língua é muito mais do que um *espelho* da realidade. A língua é também muito mais do que um veículo de informações. A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam.

Finalmente, postula MARCUSCHI que a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Afirmamos que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição.

Por exemplo: quando alguém assume um cargo oficial no governo, pode ter, pessoalmente, uma série de posições que receberão num dado momento, coerções institucionais, e ele vai deixá-las de lado para representar o papel que nesse momento lhe é exigido por pertencer àquela instituição. Assim, nem sempre se pode recriminar quando alguém “muda de opinião” ao assumir uma posição oficial, pois ele passa a fazer parte de um corpo maior do que ele e suas crenças pessoais. São novas condições de produção discursiva que entram em jogo.

Noção de sujeito e subjetividade

Para muitos autores, a reflexão sobre o funcionamento da língua em sociedade depende da **noção de sujeito que temos**.

Para Possenti tratar do sujeito é responder à questão da relação entre **quem fala e o que é falado**.

O autor apresenta as situações/posições que as distinguem:

(1) numa delas se responde a sério “eu falo”, isto é, acredita-se que o falante agrega ao enunciado que produz numa determinada instância algum ingrediente relevante para a interpretação;

(2) Contra a ideia segundo a qual o falante pode controlar o sentido de seus enunciados erguem-se [...] concepções segundo as quais o indivíduo não é bem como se pensava até então que fosse.

(3) A psicanálise, por outro lado, nos mostra que quem fala é o nosso inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. Nesta posição, responder-se-ia que é o “isto” ou o id que fala, O sujeito, neste caso, de novo, não é consciente, não controla o sentido do que diz. Freud (1905) em seu *Psicopatologia da vida cotidiana* nos dá exemplos interessantes.

Seguramente, a concepção de sujeito adotada por MARCUSCHI, não é a (1), que supõe um sujeito humano em carne e osso, intencional, consciente e com uma linguagem transparente que não lhe oferece resistência. Mas também não será a do sujeito (2) nem (3) pura e simplesmente, pois não se pode admitir um “sujeito assujeitado” e que não tenha vontade, nem um sujeito que seja só inscrição na história e no inconsciente.

O sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro. Pode-se dizer que o sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, **o sujeito se constitui na relação com o outro e o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua.**

Vale lembrar que para Émile Benveniste (1976) “*é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”.*”

Noção de texto e Linguística de texto (LT)

Todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são, a rigor, o único material linguístico observável. **O texto é o resultado de uma ação linguística** cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela *‘retrata’* o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata o mundo* na medida em que o reordena e reconstrói.

“O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.”

Muitos são os aspectos que devem ser aqui tratados para dar conta desta definição.

A **linguística de texto - LT** surgida nos meados dos anos 60 trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. Sob um ponto de vista mais técnico, a Linguística do Texto pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.

A Linguística do Texto parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.

Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, *conhecimentos linguísticos e não linguísticos*, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos.

De uma maneira geral, as diversas vertentes da Linguística do Texto, hoje, aceitam as seguintes posições:

- A Linguística do Texto é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro* sua preocupação não é descritivista.

- A Linguística do Texto (**LT**) se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.

- A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe.

- A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua.

- A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto.

Poderíamos concluir estas observações preliminares com a posição sistemática de que: **a linguística de texto é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua.**

Metodologicamente seu tema abrange:

(a) coesão superficial (nível dos constituintes linguísticos);

(b) coerência conceitual (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional);

(c) sistema de pressuposições (implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções).

Em suma: o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma Linguística do Texto, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária.

Na visão que aqui se está propondo, denominada **sociointerativa**, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva.

Sabemos que para se produzir um texto devem-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Sabemos que não se podem enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Também sabemos que deve haver pelo menos uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer, isto é, sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar inseridos.

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. Ele não tem “um outro” (*o auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Quais são os nossos sistemas de controle da produção textual?

O que observar? A que dar importância?

A primeira decisão teórica importante nesse momento deve ser levar em conta os conhecidos princípios da textualidade que não podem ser tomados como equivalentes a regras de boa formação textual.

A questão neste caso é: *como se dão as relações entre os sistemas virtuais (sistemas linguísticos) e o sistema atualizado e representado pelo texto?*

“É essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.”

Esta definição, no dizer de Beaugrande, sugere que o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento.

Para Beaugrande (1997), a resposta está no seguinte:

“As pessoas usam e partilham a língua tão bem precisamente porque ela é um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade.”

Em suma: todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente.

Relacionando texto, discurso e gênero

Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo e considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o *discurso* como o “objeto de dizer” e o *texto* como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o *gênero* é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Entre o discurso e o texto está o **gênero**, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável.

Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula “o gênero prefigura o texto e o gênero define o que no texto empírico faz a figura do texto”. Veja-se, por exemplo, o caso de se querer produzir **um cardápio**. Isto vai exigir um tipo de configuração, ações discursivas e seleções de toda ordem bastante limitadas. Não se pode fazer qualquer coisa. O mesmo seria o caso de se produzir **notas de aula**. Todos os que estão em sala de aula tomando nota vão seguir um processo de esquematização muito similar. Também um **artigo científico** seguirá uma espécie de roteiro que deve desenvolver um conjunto de esquemas e de configurações bastante nítidas. Ou então o **anúncio de um restaurante** como o que aqui se apresenta.

A textualidade e sua inserção situacional e sociocultural

É importante ter presente que **um texto tem relações situacionais e contextuais**. Parece claro que o contexto pode ser visto como uma rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso. Contrato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido.

As relações ditas contextuais se dão entre os próprios elementos internos. Contudo, sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. Parafraseando Kant, diria, numa expressão um tanto desajeitada, que **a língua sem contexto é vazia e o contexto sem a língua é cego**.

Aqui defendemos a posição de que o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua. Não se trata, no entanto, de uma unidade do tipo das unidades formais da língua, como já observamos. Trata-se de uma unidade funcional (de natureza discursiva). Isto não significa que o texto deva ter este ou aquele tamanho para ser um texto. A unidade não é de caráter formal e sim funcional. Podemos ter **um texto de uma só palavra**, por exemplo, uma placa de trânsito na cancela do pedágio: até um texto em vários tornos como urna enciclopédia. A extensão física não interfere na noção de texto em si. O que **faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento**.

Também defendemos que os textos operam basicamente em contextos comunicativos (seguindo nossa posição sociointerativa), podemos dizer que:

“Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”.

A **Textualidade** supõe pelo menos três aspectos:

- Primeiro: *um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento* (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.

- Segundo: um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por *situar-se num contexto sociointerativo* e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.

- Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão. Isso significa dizer que determinado artefato linguístico possa ser um texto para alguém e não ser um texto para outra pessoa. Dada configuração linguística funciona como um texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência etc., do contrário não é um texto.

O domínio da língua é também uma condição da textualidade. A textualidade não depende de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva.

Por exemplo, quem não vive numa cultura na qual a telefonia é uma rotina, não opera nem processa uma lista telefônica como um texto. Isto comprova que um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos. Não se trata de um sujeito individual e sim de **um sujeito social** que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive. Trata-se de sujeitos históricos, sociais, integrados numa cultura e numa forma de vida. Isto vale para as mais prosaicas ações da vida diária, tal como digitar um número telefônico ou encontrar o nome de um amigo na lista de aprovados num concurso público.

Para MARCUSCHI, o certo é que dada configuração linguística funciona como um texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência etc., do contrário não é um texto.

Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua.

Não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito.

Veja-se o caso que transcrevemos de dois textos:

CEJA BEM VINDO E ESPERIMENTE A LINGUIÇA

OBRAS É FAVOR NÃO ESTACIONAR-EM-FRENTE-AU-PORTAO

Certamente, tanto o anúncio convidando todos a provarem da linguiça do barzinho em questão, como o aviso pedindo para não estacionar no local indicado são textos que produzem seus efeitos discursivos independentemente do quanto correta ou não estiver a grafia da língua portuguesa.

Para MARCUSCHI, a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua **condição de processabilidade cognitiva e discursiva**.

Crítérios de textualização: visão geral

MARCUSCHI analisa o texto como uma realidade e não uma virtualidade. Pois o texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais.

Considerando a definição de texto de Beaugrande (1997), percebemos aqui o que significa produzir um texto como um evento em que se articulam os três aspectos apontados:

1. **aspectos linguísticos** (o ato de fala verbalmente produzido),
2. **aspectos sociais** (a situação sócio-histórica) e
3. **aspectos cognitivos** (conhecimentos investidos).

Essa é a articulação multinível do texto. De modo geral, todos os textos articulam-se nesses três níveis. Isto significa que o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção.

MARCUSCHI apresenta um esquema para dar uma ideia de como se distribuem os critérios gerais da textualidade.

Analisando esse esquema apresentado o autor comenta:

(1) em primeiro lugar, **os três grandes pilares da textualidade** que são **um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento)**. Nosso interesse centra-se, aqui, no texto enquanto processo (um acontecimento) e não um produto acabado;

(2) em segundo lugar, há dois lados a observar:

(a) o acesso cognitivo pelo **aspecto mais estritamente linguístico** representado pelos critérios da cotextualidade (o intratexto), que exige por sua vez e de modo particular os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidos no sistema, bem como sua operacionalidade e

(b) o acesso cognitivo pelo **aspecto contextual** (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) exigindo mais especificamente conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos);

(3) em terceiro lugar, os critérios da textualização dispostos nestes dois conjuntos, estão imbricados.

Neste contexto, MARCUSCHI destaca que se considere o caso de outros gêneros textuais similares ao *catálogo telefônico*, tais como os *dicionários*, as *enciclopédias* e todo o tipo de *listas* que encontramos diariamente em jornais, revistas ou afixados em paredes de universidades, colégios e assim por diante. Nestes casos, um aluno lê uma lista de nomes na parede e busca sua nota do mesmo modo que lê um livro-texto, só que opera de maneira diferente para estabelecer as conexões, a fim de textualizar aquele artefato linguístico e o faz com outros propósitos.

Estas observações mostram que é relevante ter uma noção clara de como se estabelecem e desenham os gêneros textuais, já que o conjunto desses gêneros reflete uma das formas de organização da sociedade em que eles atuam.

Por outro lado, não convém confundir um texto de difícil compreensão com um texto impossível de ser compreendido. Às vezes, o que não entendo hoje entendo amanhã.

Ocorre, porém, que o aspecto linguístico não opera sozinho e não pode encerrar em si todo o potencial de textualização.

Enquanto artefato estritamente linguístico, o texto não passa de uma possibilidade cujas condições de realidade são o contributo de sua inserção na sociedade e no mundo.

Coesão

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como **coesão**, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade.

Os processos de **coesão** dão conta da estruturação da sequência do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem **os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos**.

Essa sequência deve preencher certos requisitos. A coesão é justamente a parte da Linguística do Texto (LT) que determina um subconjunto importante desses requisitos de sequencialidade textual.

MARCUSCHI afirma que a competência é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas, com os aspectos da realidade sociointerativa, tais como:

- conhecimentos pessoais e enciclopédicos;
- capacidade de memorização;
- domínio intuitivo de um aparato inferencial;
- partilhamento de conhecimentos circunstanciais;
- partilhamento de normas sociais;
- domínio de tecnologias de vários tipos, e assim por diante.

Nessa perspectiva, as categorias textuais devem abranger tanto os aspectos sintáticos como os semânticos e pragmáticos, já que o texto deve ser visto como uma sequência de atos enunciativos (escritos ou falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas.

Nesse sentido, a coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade. Veja-se abaixo o caso de um *artigo de fundo* de Josias de Souza para a *Folha de S.Paulo*.

Folha de S.Paulo, quinta-feira, 15 de junho de 2000

JOSIAS DE SOUZA

Brasil do B

BRASÍLIA - Brasil bacharel. Biografia bordada, brilhante. Bom berço. Bambambi Bico bacana, boquirroto. Bastante blabláblá. Baita barulho. Bobagem, besteira, blefe. Batente banho-maria. Bússola biruta. Baqueta bêbada.

Brasil Biafra. Breu. Barbárie boçal. Barraco barrento. Barata. Bacilo. Bactéria. Bebê buchudo, borocoxô. Bolso banido. Boca banguela. Barriga baldia. Barbearagem. Bastaria boia, baião-de-dois.

Brasil Bélgica. Brancura. Black-tie. Badalação brega. Boa brisa. Bens. Banquetes. Brindes. Brilho besta. Bonança bifocal. BMW: blindagem. Bolsa balofa: babau, baby.

Brasil bordel. Bancadas bandoleiras, buscando boquinhas, brechas, benesses. Bruma, biombo, bastidor barato. Balcão. Barganha. Bazar. Banda bandida. Bando bandalho. Baiano. Barbalho. Briga besta. Bagunça.

Brasil benemerente. Bonança Brasília bondosa. Banqueiro bajulado, beneficiado, bafejado. Bancarrota brecada. Balancete burlado. Bem-bom. Boca-livre. Brioche, bom-bocado. Bilheteria, borderô.

Brasil Baixada. Borrasca. Barro. Buraqueira. Boteco. Bagulho. Birita. Bília. Bochincho. Bebedeira.

Bofete. Bordoada. Berro. Bololô. Bafafá. Bazuca. Baioneta. Bala. Banguê-banguê. Blitz. Bloqueio.

Boletim. Bíblia. Bispo. Beato. Benzedeira.

Brasil benfazejo. Boleiro. Bate-bola. Bossa. Balangandã. Balacobaco. Boêmia. Barzinho. Bumbo.

Batucada. Balancê. Bole-bole. Beleza beizola. Beldade. Biquíni. Bumbum buliçoso. Boazuda. Beijo. Beliscão.

Balada boba, burlesca. Basta*.

Num outro exemplo, MARCUSCHI comenta o texto de Ricardo Ramos, que superficialmente visto, não apresenta retomadas explícitas entre a sequência das sentenças. Se a estrutura do mapeamento devesse obedecer aos princípios de que as sentenças denotam fatos e sequências de sentenças denotam sequências de fatos, o texto de Ricardo Ramos só reuniria fatos isolados e não formaria uma sequência contínua nem exibiria textura (textualidade) para ser chamado de texto. Mas isto não impede que funcione como um texto perfeitamente inteligível.

CIRCUITO FECHADO

Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. (...)

Dentes, cabelos, um pouco do ouvido esquerdo e da visão. A memória intermediária, não a de muito longe nem a de ontem. Parentes, amigos, por morte, distância, desvio. Livros, de empréstimo, esquecimento e mudança. Mulheres também, com os seus temas. (...)

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês não, fica para o outro. (...)

Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma gaiola de passarinhos. Uma cicatriz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos. Um envelope com fotografias, não aquele álbum. (...)

FONTE: *Os melhores Contos brasileiros de 1973*. Porto Alegre: Editora Globo, 1914.

É óbvio que neste caso não temos a ver com o exemplar mais comum de texto, mas ele deve ser explicado e abrangido, assim como qualquer outro.

No segmento linguístico a seguir, no entanto, há um sequenciamento coesivo de fatos que permanecem isolados e, com isso, ele não tem condição de formar uma textura, o que prova que se a coesão não é condição necessária também não é suficiente.

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos: são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimaniiana dá conta desse fenômeno.

Em princípio, aqui não temos um texto, já que essa sequência de enunciados não tem efeito comunicativo, apesar de evidenciar uma coesão relativamente forte no encadeamento das frases. Contudo, as relações de sentido não progridem nem as unificam.

Os textos orais costumam ter um maior número de formas pronominais, mas aí elas assumem uma relação situacional e não confundem o interlocutor.

MARCUSCHI apresenta um texto de um autor prestigiado entre nós que, cumprindo as funções que o texto literário geralmente tem, Guimarães Rosa, abriu aí uma série de expectativas numa pluridimensão de sentidos. No entanto, diz o autor: *Não nos compete decidir qual deles prevalece.*

A VELA AO DIABO

E se as unhas roessem os meninos?

ESTÓRIA IMEMORADA.

Êsse problema era possível. Teresinho inquietou-se, trás orelha saltando-lhe pulga irritante. Via espaçarem-se, e menos meigas, as cartas da nôiva, Zidica, ameninhamente ficada em São Luís. As mulheres, sóis de enganos... Teresinho clamou, queixou-se — já as coisas rabiscavam-se. Ele queria a profusão. Desamor, enfado, inconstância, de tudo culpava a ela, que não estava mais em seu conhecer. Tremefez-se de perdê-la.

Embora, em lógico rigor, motivo para tanto não houvesse ou houvesse, andara da incerteza à ânsia, num dolorir-se, voluntário da insônia. Até bebeu; só não sendo a situaçõzinha solúvel no álcool. Amava-a com toda a fraqueza de seu coração. Saiu-se para providência.

A de que se lembrou: novena, heroica. Devia, cada manhã, em igreja, acender vela e de joelhos

ardê-la, a algum, o mesmo, santo — que não podia saber nem ver qual, para o bom efeito. O método moveria Deus, ao som de sua paixão, por mirificácia — dedo no botão, mão na manivela — segurando-lhe com Zidica o futuro.

Sem pejo ou vacilar, começou, rezando errado o padre-nosso, porém afirmadamente, pio, tiritoso. Entrava nessa fé, como o grande arcanjo Miguel revoa três vezes na Bíblia. Havia-de.

la conseguindo, e reanimava-se; nada pula mais que a esperança. Difícil — pueris humanos somos — era não olhar nem conhecer o seu Santo. Na hora, sim, pensava em Zidica; vezes, outrossim, pensasse um risquinho em Dlena.

No terceiro dia, retombou, entretanto, coração em farpa de seta, odiando janelas e paredes. São Luís não lhe mandara carta. Quem sabe, cismou, vela e ajoelhar-se, só, não dessem razoável sendo também uma de-mão, ajudar com o agir, aliar recursos? Deus é curvo e lento. E ocorreu-lhe Dlena

FONTE: Guimarães Rosa. Tumatétia – Terceiras estórias. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

Em outros exemplos, MARCUSCHI destaca:

(a) *André é órfão. Ele os amava muito.*

(b) *João é um excelente filatelista. Ele os coleciona com o maior carinho.*

A forma pronominal “os” refere, em ambos os casos, elementos não recobráveis na estrutura de superfície e por isso é tida como gramaticalmente incorreta. Podemos, no entanto, imaginar a forma “os” como referindo entidades aí subentendidas.

Como se viu até aqui com algum detalhamento, os mecanismos da coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos.

A reflexão sobre coesão não tem sido mais feita de maneira sistemática nos últimos estudos de Linguística do Texto, porque *este aspecto deu lugar aos trabalhos sobre os processos de referenciação*, que passaram a representar a fusão dos processos de textualização.

Coerência

A coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana. Isto significa que há uma distinção bastante clara entre a **coesão** como a **continuidade baseada na forma** e a **coerência** como a **continuidade baseada no sentido**. Trata-se de duas formas de observar a textualidade. Mas as posições a esse respeito têm mudado muito desde os anos 60 do século XX.

A língua não é um depósito de conhecimentos, mas é um guia que permite elaborar caminhos cognitivos nas atividades linguísticas.

Postula-se, aqui, que as relações que possibilitam a continuidade textual e semântico-cognitiva (coesividade e coerência) não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código.

MARCUSCHI exemplifica com o caso do poema que serve de epígrafe ao capítulo 10 de *Lutar com palavras*, livro de Irandé Antunes sobre a coesão textual, que trata da “coesão e coerência”. Eis a magnífica passagem:

Subi a porta e fechei a escada
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...
(Autor anônimo)

Após introduzir esse poema, a autora se indaga, logo no início do capítulo:

Seria esse texto incoerente? É possível descobrir nele alguma ponta de sentido?

Não há dúvida de que o texto é coerente, mas em virtude de nossos conhecimentos e não em virtude do que está em sua imanência informacional.

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada.

Relações de coerência são relações de sentido e se estabelecem de várias maneiras. Por exemplo, na sequência de dois enunciados, sendo que um deles pode ser tomado como causa e outro como consequência. Ou então um é interpretado em função do outro.

Suponhamos que alguém diga o seguinte a respeito de seus vizinhos à meia-noite:

— *Meus vizinhos devem ter saído porque a televisão ainda está ligada e as luzes da varanda estão acesas.*

Certamente, o autor dessa sequência não está querendo sugerir uma relação de causa e efeito entre a televisão ligada, a luz acesa e a ausência dos vizinhos. O que ele está sugerindo é que as luzes acesas e a televisão ligada são um indício de que os vizinhos saíram. Pois ele sabe que quando os vizinhos estão em casa isso não acontece àquela hora e que quando saem, os vizinhos costumam agir daquele modo.

É importante frisar que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais.

A coerência busca organizar o núcleo em torno do qual giram os enunciados textuais.

Isso quer dizer que a coerência não se dá como um movimento sucessivo de enunciado para enunciado e numa relação de elemento para elemento. A coerência não é uma realização local, mas global, embora possa ter, em muitos casos, um desenvolvimento local. Nisso ela se distingue de forma clara da coesão textual.

O texto não se dá apenas como um conjunto de tópicos que se unem na sequência de enunciados. As evidências a partir do texto (enunciados, itens lexicais, saliências etc.) devem entrar em ação no conjunto dos conhecimentos do receptor para atuarem na construção do sentido final do texto.

Intencionalidade

O critério da intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. Tanto assim, que se costuma indagar: o que é que o autor deste texto pretende?

Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor.

É difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções. Mas o problema fica ainda maior quando queremos analisar a intencionalidade como um critério da textualidade.

O problema maior no caso da intencionalidade acha-se no conceito de sujeito que ela subentende.

Em uma análise desse princípio, Fávero (1986) lembra que a intencionalidade serve para manifestar a ação discursiva pretendida pelo autor do texto. Portanto:

a intencionalidade, no sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual.

Aceitabilidade

Como vimos há pouco, a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo. Permite um certo grau de tolerância, além do qual o texto não seria sequer inteligível.

A rigor, um texto pode ser aceitável, embora alguns de seus enunciados violem a gramaticalidade em sentido estrito. Assim, uma sequência como:

— *Hoje levantei cedo e tomei um banho, um café e um táxi para a universidade.*

Seria um enunciado mal-formado e inaceitável do ponto de vista gramatical por violar uma relação de papéis temáticos. Mas em certos contextos e para finalidades específicas, este enunciado é aceitável.

Situacionalidade

O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre. A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico.

A situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual.

Este princípio diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada.

Por outro lado, em sentido estrito, poderíamos dizer que a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários.

Intertextualidade

Este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

Pode-se dizer que a intertextualidade é uma *“propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos”*

A intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue.

Dentre as várias modalidades desse tipo de intertextualidade, Koch destaca, entre outras, as seguintes:

a) **intertextualidade de forma e conteúdo;**

b) **intertextualidade explícita;** como no caso de citações, discursos diretos, referência documentadas com a fonte, resumos, resenhas;

c) **intertextualidade com textos próprios, alheios ou genéricos:**

A intertextualidade colabora com a coerência textual. É hoje estudada detidamente porque tem importância fundamental ao relacionar discursos entre si.

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado.

Informatividade

Este critério é o mais óbvio de todos, pois se um texto é coerente é porque desenvolve algum tópico, ou seja, refere conteúdos. O essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. **Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas.**

A informatividade é um critério bastante complexo e pouco específico. Não pode ser analisado como se fosse responsável por unidades informacionais. Nesse sentido, a informação de que trata este critério é algo necessariamente vago e não computacionalmente claro.

Avaliação dos sete critérios da textualidade

Em síntese, alguns aspectos relativos aos sete critérios tratados até aqui. Segundo Beaugrande/Dressler (1981), estes critérios podem ser assim observados:

- a) dois deles são **orientados pelo texto (coesão e coerência)**
- b) dois pelo **aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade)**
- c) um pelo **aspecto computacional (informatividade)**
- d) dois pelo **aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade)**.

Com isto, lembram os autores, temos quatro aspectos centrais sob os quais um texto pode ser observado:

1. **língua;**
2. **cognição;**
3. **processamento;**
4. **sociedade.**

Organização tópica

A noção de tópico continua problemática e pode ser entendida de acordo com os contextos teóricos em que é utilizada. Por exemplo, na frase:

— *Paulo comprou um livro.*

“Paulo” seria o tópico (**tema**), ou seja, o conhecido e sobre o qual se fala, “*comprou um livro*” seria o comentário (**rema**), ou seja, o novo, aquilo que se diz e se informa no enunciado.

Aspecto importante é que o tópico discursivo não é um dado *a priori*, mas uma construção realizada interativa e negociadamente.

A relação tema-rema é hierárquica relativamente ao hipertema (tema central e geral). O desenvolvimento do tema pode receber cinco formas diversas de sequenciação de acordo com a escolha que o autor fizer:

1. **progressão linear simples (com uma tematização linear):**
2. **progressão com um tema contínuo:**
3. **progressão com um tema derivado (temas que são derivados de um hipertema)**
4. **progressão com um rema dividido (desenvolvimento com um duplo tema ou múltiplo)**

Processo referencial

Hoje se admite que a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão.

De uma maneira geral, pode-se distinguir, na tradição dos estudos semântico-discursivos, duas tendências básicas no tratamento da referência.

a) A primeira, mais antiga e ainda predominante nos estudos lógico-semânticos, é a que se funda numa concepção objetiva e realista de linguagem como transparente e referencialista (extensionalista), tendo por base uma visão instrumentalista de língua.

b) A segunda posição postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial.

De especial interesse no caso da perspectiva teórica (a), é a crença na possibilidade de dizer o mundo de forma objetiva, distinguindo rigidamente entre fatos e crenças.

Já no caso da posição (b), que toma a *língua como atividade* e postula o *texto como evento*, não se admite que os referentes sejam sistematicamente objetos do mundo, tendo em vista que se caracterizam como objetos de discurso.

Para a análise da relação entre referenciação e coerência, será essencial considerar que, numa perspectiva macro, um texto constrói-se e progride com base em dois processos gerais:

(1) progressão referencial

(2) progressão tópica.

Esclarecendo as relações de diferença e semelhança entre os dois processos, pode-se lembrar, *grosso modo*, que:

Progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*.

Progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto.

19 – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

MORAIS, Artur. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Cap.3

Disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1196:resenha-sistema-de-escrita-alfabetica&catid=25:indicacao-de-leitura&Itemid=75

20 – INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. In BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Indagações sobre o Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>
<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcY3Bha1o5R1BLdWc/edit?pli=1>

21 – PEDAGOGIA DA CULTURA CORPORAL: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

NEIRA , M.G.; NUNES, M.L.F. São Paulo : Phorte, 2006

22 – CÁLCULO MENTAL NA ESCOLA PRIMÁRIA / DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS *PARRA, C. In: PARRA, C.; SAIZ, C. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996*

Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/biblioteca-virtual/didatica-matematica-reflexoes-psicopedagogicas-brousseau-584736.shtml>

23 – EXPERIMENTAR, CONJECTURAR, REPRESENTAR, RELACIONAR, COMUNICAR, ARGUMENTAR, VALIDAR

PIRES, C.M.C. PIROLA, N. A. In: Secretaria de Estado de Educação – São Paulo (Estado). Programa de Educação Continuada – PEC-FOR-PROF. 2002

24 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO: ESPAÇO, TEMPO E CORPOREIDADE

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. Porto Alegre: Edelbra, 2012

Disponível em:

http://books.google.com.br/books?id=FK5jaXEMh40C&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

25 – PARA ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA

**PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Tomoko lyda;
CACETE, Núria Hanglei. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007**

O livro resenhado, denominado “*Para Ensinar e Aprender Geografia*”, é de autoria de três pesquisadoras do ensino de Geografia: a professora doutora Nídia Nacib Pontuscka, da Faculdade de Educação da USP – FEUSP, que atua nas áreas de Formação do Professor, com ênfase no Ensino de Geografia, Estudo do Meio, Interdisciplinaridade, Trabalho de Campo e Educação Ambiental; a professora doutora Tomoko lyda Paganelli, da Universidade Federal Fluminense, que atua nas disciplinas de Licenciatura em Geografia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino de Geografia e Ciências Sociais; e a docente doutora Núria Hanglei Cacete, da USP, que atua na área de Metodologia do Ensino de Geografia, no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e dos programas de Pós-graduação na área de Educação, Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Este é construído e desenvolvido na divisão metodológica em três grandes eixos (1 – Geografia Como Ciência e Disciplina Escolar; 2 – O Ensino e Aprendizagem da Geografia; 3 – Representações e Linguagens no Ensino da Geografia) constituintes da presente obra, sendo destacados os elementos que compõem cada capítulo constituinte destes eixos que fazem parte da obra em questão.

É necessário destacar o principal intuito deste livro, que se constitui em pôr em questão como a Geografia, componente curricular, pode construir, no processo de formação docente, um saber escolar com base nos conhecimentos geográficos produzidos na academia, nos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para a escola mediante a sua vivência com o espaço geográfico e em métodos, linguagens e técnicas articuladoras de todos esses conhecimentos.

O primeiro eixo componente do livro, intitulado **Geografia como Ciência e Disciplina Escolar**, é subdividido em três capítulos assim denominados: *A Geografia como Ciência da Sociedade e da Natureza*; *A Disciplina Escolar e os Currículos de Geografia*; *A Formação Docente e o Ensino Superior*.

O primeiro capítulo realiza interligação entre a Geografia escolar com as abordagens científicas (sendo destacadas as contribuições de Alexander Humboldt com suas descrições sobre os diferentes espaços geográficos: em Karl Ritter apresenta a formulação do conceito de „sistema natural“; Karl Max é citado levando em consideração suas análises referentes à relação entre sociedade e natureza dentro do sistema capitalista; em Friedrich Ratzel destaca as ideias deterministas e em Vidal de La Blache traz, em sua fundamentação teórica, a ideia de que o homem não se submete às condições naturais, podendo modificá-la por meio dos diferentes gêneros de vida. Esta ponte deve estar fortificada, tendo em vista que o docente deve se apropriar desse conhecimento da gênese e do desenvolvimento do pensamento geográfico na sua formação inicial.

O segundo capítulo apresenta a discussão sobre as diferentes atribuições curriculares referentes aos conteúdos. A metodologia, a avaliação, como também

a organização e a inovação do ensino, devem ser assimiladas por diferentes agentes (Estado; Comunidade, Escola e Professores) constituintes do processo educacional. Torna-se necessário enfatizar a que a formação do professor deve ser permeada por uma reflexão profunda sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da disciplina de Geografia.

O terceiro capítulo traz considerações referentes à formação do professor, sendo destacado que o profissional em questão deve ser um pesquisador que tem o domínio do conteúdo geográfico a ser ensinado e dos conhecimentos teórico-metodológicos existentes para se trabalhar a disciplina. Para tanto, o conhecimento adquirido na universidade, fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório e de bibliografia, deve ser dominado pelo professor, constituindo, dessa forma, um instrumental teórico a ser elaborado e recriado, para transformar-se em saber escolar. Cabe destacar que esse ótimo educacional será atingido quando: 1- os professores possuírem formação acadêmica com qualidade; 2- os docentes tiverem condições materiais e imateriais (carga horária adequada para construção de planejamento e diversificação das aulas; condições de infraestrutura da escola; melhor remuneração financeira da atividade professoral e salas de aulas com a quantidade adequada de estudantes).

O segundo eixo do livro, intitulado **o Ensino e Aprendizagem da Geografia e as Práticas Disciplinares, Interdisciplinares e Transversais**, é distribuído em três capítulos: *Disciplinaridade, Transversalidade e Interdisciplinaridade; Interdisciplinaridade e o Ensino de Geografia; e Estudo do Meio: Momentos Significativos de Apreensão do Real.*

O primeiro capítulo apresenta reflexão sobre as concepções e práticas relacionadas aos princípios da disciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade ligadas ao processo de ensino e aprendizagem na geografia escolar. Os conteúdos disciplinares são organizados de acordo com as concepções da ciência em um tempo e espaço específicos, articulando concepções pedagógicas de organização do currículo e do ensino. Os conteúdos podem ser organizados em unidades didáticas, sendo que é perceptível uma tendência de considerar os saberes prévios dos alunos, como também inserir-lhes esses conhecimentos na realidade próxima e concreta da escola e do entorno, problematizando os conteúdos que possuem categorias e conceitos diferenciados. Propõe-se a utilização de mapas conceituais que objetivam a passagem dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos que se efetivam através do raciocínio no ambiente interior e exterior da escola.

A transversalidade se enquadra na mais complexa forma de interação entre as disciplinas, podendo ocorrer a formação de matérias transversais. Os temas transversais não se apresentam como uma nova área ou disciplina, mas como conteúdos “diluídos” nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Essa proposta não gera uma descaracterização das disciplinas nem a perda de autonomia por parte dos professores, não rompendo com a disciplinaridade nas escolas e evitando uma “confusão” na organização escolar.

O segundo capítulo apresenta reflexões referentes à interdisciplinaridade, que se constitui em um nível de interação entre as disciplinas que se apresentam com um tema em comum a um grupo de disciplinas interligadas, que trabalham conjuntamente com o planejamento prévio e uma finalidade a ser atingida.

Propõe-se o trabalho interdisciplinar com um tema gerador, que deve captar uma totalidade e não apenas aspectos isolados e fragmentários da realidade da escola e de seu entorno. A geografia escolar pode desenvolver sua práxis pedagógica partindo da realidade local e levando as visões e impressões dos estudantes para dentro da escola, estudando os problemas e as possibilidades dessa realidade, percebida à luz das várias disciplinas escolares, com o intuito de apreender as relações entre seus elementos e proporcionar um conhecimento mais amplo e profundo sobre a realidade local estudada.

O terceiro capítulo versa sobre a importância geográfica do estudo do meio, que se constitui numa metodologia de ensino interdisciplinar, que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade, dificilmente, uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender. Torna-se necessário enfatizar que o estudo do meio se caracteriza pelo movimento de apreensão do espaço social, físico e biológico, que se dá em múltiplas ações combinadas e complexas. Para a compreensão e apreensão desta realidade, faz-se necessária a existência simultânea de vários olhares, da reflexão conjunta das áreas específicas do conhecimento que fazem parte do currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio – Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências e Artes – que combinarão, em um estudo do meio, suas propostas de intervenção pedagógica em cada momento, apontando as contribuições disciplinares a serem fornecidas para o objeto de estudo.

O terceiro eixo do livro é intitulado **Representações e Linguagens Cartográficas**. É distribuído em cinco capítulos: *Textos Escritos; A Linguagem Cinematográfica no Ensino de Geografia; Representações Gráficas na Geografia; Representações Cartográficas: Plantas, Mapas e Maquetes*, e *O Livro Didático de Geografia*.

O primeiro capítulo que constitui o terceiro eixo demonstra a importância da codificação e decodificação de um texto através da leitura atenta, sendo que o indivíduo ou mesmo a coletividade se familiarizam com os termos técnicos, os conceitos, as ideias, vislumbrando a busca de hierarquização dos conteúdos presentes em textos, identificando e acompanhando suas conclusões e as bases que as sustentam. Para tanto é necessário construir uma leitura que responda às seguintes questões: Qual é o assunto e tema abordado? Qual é a problematização do tema? Caracterize a ideia central. Qual é o raciocínio que o autor transmite na obra? Quais são as ideias secundárias? É possível construir um resumo sintético da obra?

O segundo capítulo enfoca a discussão referente à apropriação da linguagem cinematográfica pelo ensino de Geografia. Diante do avanço tecnológico e da enorme disponibilidade informacional pelas mídias, é de fundamental importância (a todos os agentes que participam dos processos educacionais de ensino e aprendizagem) saber analisar (filtrar) esses dados, que devem passar pelo processo de decodificação, análise e interpretação crítica. Convém destacar que a escola se configura como um dos espaços educacionais de reflexão acerca da realidade comunicada pela mídia. Nesse sentido, torna-se necessário preparar o estudante para desenvolver um senso crítico (lembrando que crítico não se constitui em “falar mal”, e sim em ter a capacidade do entendimento para além da

aparência das informações) necessário para que possa selecionar e utilizar as informações e não perder-se nas enxurradas ou nos terremotos informacionais das redes de comunicação.

O terceiro capítulo caracteriza a importância da aplicabilidade das representações gráficas (desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas) como instrumento alfabético no ensino da geografia escolar. Com isso, os desenhos se constituem como esquemas gráficos de organização da relação entre o ser humano e o mundo, a educação geográfica deve recuperar, na escola, os princípios que permitirão ao estudante apropriar-se das categorias de análise da Geografia (Espaço, Território, Lugar, Paisagem e Região) do ponto de vista visual e gráfico. Os vários tipos de croquis de paisagem, dos territórios ou até mesmo sínteses dos fenômenos e processos, permitem fazer uma intermediação entre o desenho e os mapas cartográficos.

O quarto capítulo aborda a importância das representações cartográficas como plantas, mapas e maquetes no ensino geográfico. Cabe destacar a importância da iniciação da alfabetização cartográfica para os estudantes, uma vez que os mapas ajudam os jovens a refletir sobre as informações midiáticas à espacialização de um conflito geopolítico, por exemplo. Portanto os mapas murais como atlas, a construção de maquetes e as plantas cartográficas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ter e ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia.

O quinto capítulo promove uma reflexão sobre o que vem a ser o livro didático, que pode ser caracterizado em duas linhas gerais: uma produção cultural, pois é elaborado por um ou mais autores, como também é um produto destinado ao mercado tendo como o grande comprador o Governo Federal. Deve-se enfatizar que o livro de Geografia não pode apresentar-se como um conjunto de informações sem nexos ou sem correlações, daí a importância de tratar os assuntos relativos ao cotidiano dos alunos do ponto de vista espacial e de outras realidades. O livro didático deveria ser utilizado pelo professor como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos. Porém, se o professor não tiver uma boa formação inicial e não for qualificado, ele poderá enxergar nos livros e nos currículos prescritos a sua tábua de salvação e reproduzir exatamente aquilo que está nas páginas.

Portanto cabe destacar que o livro resenhado mostra-se de fundamental importância para a formação professor de Geografia, na medida em que os textos nos convidam para uma viagem geográfica, marcada por uma construção e execução de propostas voltadas para a efetivação de uma Geografia escolar que seja significativa para professores e, sobretudo, para estudantes, construindo, dessa forma, um conhecimento geográfico baseado na interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.

26 – LOCALIZAÇÃO ESPACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS / ENSINAR MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS

*SAIZ, I. E. A direita... de quem? In: PANIZZA, Mabel.
São Paulo: Artmed, 2006. p. 143-167*

27 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES

*SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia.
Belo Horizonte: Autêntica, 2005*

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcZ1QwbWw3NURhWUk/edit?pli=1>

28 – O TRABALHO COM GÊNEROS POR MEIO DE PROJETOS / DIVERSIDADE TEXTUAL: OS GÊNEROS NA SALA DE AULA

*SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE,
Marianne C. B. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia;
CAVALCANTE, Marianne C. B. (Org).
Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.115-132.*

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzca2hfR0JMbkVkvDg/edit?pli=1>

www.ceelufpe.com.br

29 – ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA

*SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de;
MELO, Kátia Leal Reis de. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2005*

Disponível em:

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>

30 – AVALIAÇÃO DE SOFTWARES EDUCACIONAIS: CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA ENSINO DE MATEMÁTICA

WOLFF, Jeferson Fernando de Souza. Ciência e Conhecimento. São Gerônimo, v. 03, p.1-14, jun. 2008

O texto refere-se a um artigo científico que trata dos critérios para seleção de *softwares* educacionais para o ensino de Matemática, segundo o autor tais critérios estão fundamentados na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Atualmente o computador exerce um fascínio entre professores e alunos de diferentes níveis de ensino, bem como da rede pública e privada. O seu uso muitas vezes depende mais da qualificação do professor do que de laboratórios de informática.

Para a utilização da informática nas aulas é preciso que o docente tenha bem claro os objetivos que pretende atingir, evitando o uso do computador apenas como momentos agradáveis e divertidos. Citando Vieira, o autor afirma que o computador no ensino tem o objetivo de auxiliar na construção de conceitos, bem como no desenvolvimento de habilidades e não se limitando a apenas facilitar a aprendizagem.

O artigo analisa os aspectos técnicos e pedagógicos a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa utilizados na elaboração da ficha de avaliação de *softwares*. A avaliação é a primeira etapa do projeto “*Software Livres: Uma rede para o ensino e aprendizagem de Matemática na Região Carbonífera*”, as demais destinam-se a elaboração de material e a formação de professores.

1 – Softwares educacionais e a Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa ocorre quando o subsunçor (conhecimentos prévios) do aluno se relaciona com o conceito a ser aprendido, isso requer que o professor levante os subsunçores dos estudantes para decidir o *software* e a estratégia que utilizará. Portanto o trabalho docente de identificar os subsunçores é importantíssimo para promover a **aprendizagem significativa**, se essa relação (subsunçor – conceito) não existir, o estudante não poderá associar os novos conhecimentos aos antigos e a **aprendizagem** será **mecânica**. Portanto, para Ausubel, existem dois tipos de aprendizagem a mecânica e a significativa.

Quando um *software* é utilizado em sala de aula e os subsunçores dos estudantes não são levados em consideração, o aluno apenas aprenderá os comandos do programa e do seu funcionamento, mas não dos conceitos matemáticos que o professor se propôs a ensinar. A aprendizagem matemática nesse caso se restringirá a aprendizagem mecânica. Por isso, o autor salienta a importância do

planejamento. A aprendizagem significativa, por dar sentido ao conceito aprendido faz com que a informação possa ser utilizada por mais tempo.

Os softwares podem ser classificados de diferentes formas entre os critérios estão: a finalidade do programa; as características técnicas e os objetivos educacionais.

2 – Metodologia

Para a primeira etapa foram realizadas pesquisas sobre a normatização e classificação de *softwares* e para a avaliação foi elaborada uma ficha dividida em quatro grupos: identificação; características técnicas; aspectos pedagógicos e resumo/ sugestões.

2.1. Identificação

O objetivo desse item é conhecer a origem do *software*, dados como nome, autor, instituição responsável pela criação, ano de publicação, versão, local de elaboração, local de disponibilização, objetivos propostos pelo autor e breve resumo das principais características são solicitados na ficha de avaliação.

2.2. Características técnicas

Dividido em 12 itens: 1 - classificação do software em: **livre** (programa que pode ser modificado, usado, copiado e redistribuído gratuitamente); **freeware** (apenas disponibilizado gratuitamente); **shareware** (disponibilizado gratuitamente por um período de tempo e com funções limitadas, fim do prazo se faz necessário o pagamento para obter a licença); **Demo** (versão de demonstração). 2 - características técnicas: **software genérico** (utilizável por qualquer disciplina e/ou outras atividades não educativas, ex: editor de texto); **software específico** (programa criado para fins educacionais). 3 - *Help*, refere-se ao tipo de ajuda que o programa disponibiliza ao usuário. 4 - Tipo de sistema operacional requerido pelo programa. Muitos *softwares* não podem ser utilizados na escola porque existe incompatibilidade entre o programa e o sistema operacional usado nos computadores da unidade. 5 - Idioma do *software*. O idioma do programa poderá contribuir ou não com a aprendizagem significativa. 6 - Facilidade de leitura e clareza dos comandos. Os itens 7 e 8 se referem às necessidades do *hardware* (características da máquina e/ou equipamentos necessários) ou de algum *software* para a execução. 9 - Facilidade de utilização. 10 - Existência de animação e áudio, esse item é importante pois poderá colaborar ou atrapalhar a aprendizagem do aluno. 11 - Possibilidade de uso do *software* em rede. 12- Possibilidade de reiniciar o programa do ponto que foi encerrado a critério do aluno ou das necessidades do professor.

2.3. Características pedagógicas

Estão relacionadas ao ambiente educacional, pertinência ao currículo e aos aspectos didáticos. 1- Tipo de *software* (**tutorial** – aquele que tem a finalidade de transmitir informações, como se fosse um livro ou professor eletrônico, segue uma sequência que pode ser selecionada pelo estudante. O computador assume o papel de máquina de ensinar. A interação do estudante é muito baixa. **Exercícios e práticas** – Enfocam a apresentação dos exercícios ou lições. As atividades exigem apenas a memorização de informações. Nele o aluno interage um pouco mais porque apresenta as respostas aos problemas propostos, mas não cria situações novas. **Aplicativos** – Programas específicos que não foram criados para o uso educacional, mas que podem ser bem explorados pelo professor como é o caso das planilhas eletrônicas. **Multimídia e Internet** – programa que combina textos, imagens, sons e vídeos. A ação do aluno se restringe a seleção das opções disponíveis pelo software).

O autor enfatiza que o uso de multimídia pronta e a *internet* são ferramentas que ajudam o aprendiz a obter informação, mas não a compreendê-las e a construir seu conhecimento. Uma outra situação apontada é aquela onde o aluno pode elaborar um sistema multimídia. Ele seleciona as informações, compara com as suas ideias iniciais e reflete sobre os resultados em relação a qualidade, profundidade e significado das mesmas. Esse é o tipo de execução chamado de sistema de autoria, onde o estudante usa o programa para montar o *software* multimídia.

Simulação e Modelagem: Fenômeno modelado e implementado no programa para que possa ser simulado. Dessa forma, o fenômeno é escolhido *a priori* e fornecido ao estudante. Ela pode ser aberta ou fechada. Na fechada o fenômeno não exige que o aluno desenvolva e teste as suas hipóteses, ele apenas simula o que está programado. Na simulação aberta, fornece algumas situações previamente definidas e encoraja o estudante a propor hipóteses que serão verificadas pelo processo de simulação. Esse tipo de simulação permite a vivência de situações difíceis de serem realizadas em sala de aula e o aluno é protagonista.

A modelagem permite que o aluno a partir dos recursos computacionais possa implementar o modelo do fenômeno, exigindo dele o envolvimento na representação computacional do mesmo e cria uma situação muito semelhante à programação. Na modelagem, há a limitação imposta pelo *software* e na programação o aluno pode realizar o modelo que deseja, dependendo somente da linguagem de programação.

Jogos: A finalidade é motivar e desafiar o aprendiz e oferece interessantes usos educacionais, principalmente quando integrado a outras atividades. Porém é importante destacar que o aluno pode desviar o foco do estudante.

2- Conteúdos matemáticos: o objetivo desse tópico é analisar quais os conteúdos abordados e descrevê-los. Isso permite definir os subsunçores necessários e o nível da abordagem.

3- Interdisciplinaridade: analisa a relação dos conteúdos com outras áreas do conhecimento.

4- Faixa etária ou nível cognitivo que o programa se destina.

- 5- Adequação da interface ao nível cognitivo.
- 6- Análise do vocabulário.
- 7- Verificar a facilidade em utilizar o programa para atingir os objetivos educacionais.
- 8- Estímulo do programa ao aluno continuar após cometer algum erro. É importante que o programa dê um retorno positivo ao estudante sem desmotivá-lo.
- 9- Situação do erro, avalia se o programa reforça o conteúdo quando o erro é cometido ou se apenas informa que ele foi cometido.
- 10- Verifica se o programa apresenta múltiplos caminhos para solução. É importante que o programa apresente mais de um caminho, pois a mesma resposta pode apresentar diferentes soluções.
- 11- Nível de aprendizagem: **sequencial** (o aluno é passivo no processo, um receptor de informações); **relacional** (o aluno desenvolve habilidades que poderão ser utilizadas em diferentes situações); criativo (associado a criação de novos esquemas mentais).
- 12- Nível de interação (busca conhecer a interação do estudante). É importante que o *software* promova a interatividade com o aluno, pois permite que os subunidades se relacionem com o novo conteúdo.
- Por último, se faz uma análise dos subunidades necessários para que ocorra a aprendizagem significativa.
- Concluindo, para o uso da informática em sala de aula, além do interesse do professor se faz necessária a avaliação do *software* que pretende utilizar. Fica como sugestão de análise os critérios sugeridos pelo autor.

*Resumo realizado por Alfonso Gómez Paiva,
licenciado em Química e mestre em Ensino de Ciências*

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1 – FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

*ARROYO, Miguel. In: SOARES, Leôncio (org.).
Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006*

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcYU5FRllpRkJXWXc/edit?pli=1>

2 – REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E ESFERA PÚBLICA

CARVALHO, J.S.F. Porto Alegre: Penso, 2013

Disponível em:

http://books.google.com.br/books?id=za1bBiAn8OwC&pg=PA19&lpg=PA19&dq=REFLEX%C3%95ES+SOBRE+EDUCA%C3%87%C3%83O,+FORMA%C3%87%C3%83O+E+ESFERA+P%C3%9ABLICA&source=bl&ots=OQI6_QEb6M&sig=EybM3uAVFEkRIUxAc5swb bx9CCo&hl=pt-BR&sa=X&ei=zeghU56LEeq0sQS8vYHIBw&ved=0CFcQ6AEwCQ#v=onepage&q=REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%2C%20%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20ESFERA%20P%C3%9ABLICA&f=false

3 – CICLO DE DEBATES PENSANDO SÃO PAULO / A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

DI PIERRO, M.C. In: Lamari, R. E. (org.). São Paulo, Câmara Municipal, Escola do Parlamento, Imprensa Oficial, 2012, p. 177 -180

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B96dnBXF5mzcVkJFodnFIWnYtSVE/edit?pli=1>

4 – EDUCAÇÃO E MUDANÇA

FREIRE, Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

Disponível em:

http://www.profdomingos.com.br/educacao_e_mudanca.pdf

5 – PEDAGOGIA DA ESPERANÇA – UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

FREIRE, Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 17 ed. 2011

Disponível em:

http://www.profdomingos.com.br/pedagogia_da_esperanca.pdf

6 – PEDAGOGIA DA AUTONOMIA – SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

FREIRE, Paulo Editora. Paz e Terra S/A; 18ª edição; 2001; São Paulo

Ao tratar da importância de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa, tendo em vista a autonomia dos educandos, Paulo Freire trata dos saberes que considera indispensáveis a essa prática para que ela seja caracterizada como crítica ou progressista, devendo esses saberes serem conteúdos obrigatórios à organização de programas de formação docente.

Discute os saberes, agrupando-os em três grandes áreas: a relação intrínseca docência-discência, ensino como não transferência de conhecimento e ensino como uma especificidade humana.

Passemos a sintetizar cada agrupamento desses saberes.

1º – NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

Na relação docente-discente, os sujeitos, apesar de suas diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”(p.25). Foi no decorrer dos tempos que os homens e mulheres, socialmente aprendendo, perceberam a possibilidade e a necessidade de trabalhar maneiras, métodos de ensinar. Freire defende o ensino que prima pela necessária criatividade do educando e do educador.

1- Ensinar exige rigorosidade metódica

O educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, a sua curiosidade, estimulando sua capacidade de arriscar-se, deixando de ser um professor “bancário” aquele que transfere conteúdos, conhecimentos.

Ele se esmera em trabalhar com os alunos a rigorosidade metódica com que eles devem se aproximar dos objetos do conhecimento. Tanto aluno, quanto professor vão se tornando sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. O professor ensina os conteúdos e também ensina a pensar certo.

Uma das condições para pensar certo é não estarmos exageradamente certos de nossas certezas; à medida que vamos intervindo no mundo, mais vamos conhecendo esse mundo; o nosso conhecimento é histórico.

O ciclo gnosiológico se caracteriza por dois momentos: um em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o outro em que se trabalha a produção do conhecimento não existente. A docência-discência e a pesquisa são práticas indissociáveis do ciclo gnosiológico.

2- Ensinar exige pesquisa

A busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente. O professor pesquisa para conhecer o que ainda não conhece e comunicar ou anunciar a novidade. O pensar certo implica por parte do professor em respeitar o senso comum, a curiosidade ingênua, estimulando a capacidade criadora do educando, para que ele desenvolva a “curiosidade epistemológica”, que leva ao conhecimento mais elaborado do mundo.

3-Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

É preciso estabelecer relações entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social dos alunos.

4-Ensinar exige criticidade

Uma das tarefas inerentes da prática educativa progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, é a superação da ingenuidade para a criticidade, com um maior rigor metodológico em relação ao objeto do conhecimento, a procura de maior exatidão. É aí que a curiosidade se torna epistemológica.

5-Ensinar exige ética e estética

Na prática educativa, a decência e a boniteza devem estar juntas da necessária promoção da ingenuidade à criticidade.

Na condição de seres humanos, somos éticos. O ensino dos conteúdos não pode acontecer de forma a ignorar a formação moral dos educandos; por isso é criticável restringir-se a tarefa educativa em aspectos só ligados a treinamento técnico. A tecnologia só pode ser pensada a serviço dos seres humanos.

Pensar certo exige que se aprofundem a compreensão e a interpretação dos fatos.

6- Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo

Pensar certo é fazer certo. O clima favorável para se pensar certo se caracteriza pelo uso de uma argumentação segura por parte daquele que discorda de quem se opõe às suas ideias; não há necessidade de ter raiva do seu oponente, é preciso ter generosidade.

7- Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

Pensar certo implica em disponibilidade para o risco, em aceitar o novo não só porque é novo, mas também não recusar o velho só pelo critério cronológico. Implica também em rejeitar qualquer prática de discriminação, de raça, de classe, de gênero, pois isso nega radicalmente a democracia.

8-Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

Na formação permanente do professor é fundamental a reflexão crítica sobre a prática. É preciso fazer uma operação de distanciamento da prática para melhor analisá-la, percebê-la como é e quais são suas razões de ser. Isso é que vai permitindo com que se supere a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica.

9- Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

Fazem parte da questão da identidade cultural, as dimensões individuais e de classe dos educandos, que necessariamente devem ser valorizadas na prática educativa progressista.

Pensando-se na formação do professor, não podemos esquecer da assunção do sujeito: assunção de nós por nós mesmos, da solidariedade social e política que precisamos para construir uma sociedade democrática. Para isso, temos que rechaçar o treinamento pragmático, o elitismo autoritário de educadores que se pensam donos da verdade e do saber pronto e acabado.

Nesse sentido, é muito importante refletirmos sobre o caráter socializante da escola, com todas as experiências informais que nela ocorrem, no seu espaço e tempo. Experiências essas ricas de significados, emoções, afetividades, cuja abordagem podem enriquecer muito o entendimento sobre o ensino e a aprendizagem.

2º - ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

Ensinar é criar as possibilidades para a própria construção do conhecimento

Ao saber que ensinar não é transferir conhecimento, estou pensando certo, processo esse difícil, porque envolve cuidado constante para eu não resvalar para análises simplistas, considerações grosseiras, preciso ter humildade ao perseguir a rigorosidade metódica.

1- Ensinar exige consciência do inacabamento

A inconclusão do ser é própria da experiência de vida humana e é consciente, o que diferencia os seres humanos dos outros animais. Estes estão no **suporte**, que é o espaço necessário para o seu crescimento, não havendo entre eles a linguagem conceitual que é própria do ser humano. O ser humano tem a liberdade de opção, que falta aos animais.

Somos seres éticos, capazes de intervir no mundo, comparar, decidir, romper, escolher, julgar, lutar, fazer política.

A nossa passagem pelo mundo não é pré-determinada, vivemos num mundo histórico, de possibilidades e não de determinismo. Isso repercute na prática educativa e formadora, que lida com a problematização do futuro.

2- Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

A construção da presença do ser humano no mundo se faz nas relações sociais; ela compreende a tensão entre o que é herdado geneticamente e o que é herdado social, cultural e historicamente.

“...minha presença no mundo não é a de quem se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”(p. 60).

Nós, como seres inacabados e conscientes de nosso inacabamento, nos inserimos num permanente movimento de busca, com o mundo e com os outros. Nessa inconclusão é que se insere a educação como processo permanente, em que nossa capacidade de ensinar e aprender se faz presente. Daí se pensar no educador que não tolha a liberdade do educando e sua curiosidade, em nome da eficácia de uma memorização mecânica do ensino dos conteúdos.

3-Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético. Quem desviar do padrão ético, está transgredindo a natureza humana, está rompendo com a decência. Por exemplo, o professor que faz algum tipo de discriminação, que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua linguagem, que o trata com ironia ou aquele professor que se omite do dever de propor limites

à liberdade do aluno, fugindo ao seu dever de ensinar. Ambos estão transgredindo a ética.

3- Ensinar exige bom senso

Só é possível respeitar os educandos, sua dignidade, sua identidade se forem consideradas as condições em que eles existem, suas experiências vividas e os conhecimentos com que chegam à escola.

Quanto mais rigorosa, mais crítica é a minha prática de conhecer, mais respeito devo ter pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido por meio do exercício da curiosidade epistemológica. Isso envolve uma constante reflexão crítica sobre a minha prática, sobre o meu fazer com os meus alunos, avalio-a constantemente.

O bom senso implica em coerência entre o discurso e a prática do nosso trabalho educativo, que é profundamente formador, ético; daí exigir que tenhamos seriedade e retidão.

4- Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

A prática docente, enquanto prática ética, apresenta em sua constituição a luta pela defesa de direitos e da dignidade dos professores.

Só posso respeitar a curiosidade do educando se apresento humildade e compreensão quanto ao papel da ignorância na busca do saber, se percebo que não sei sobre tudo. Preciso aprender a conviver com os diferentes, a desenvolver a amorosidade aos educandos e ao meu trabalho.

6-Ensinar exige apreensão da realidade

O professor precisa conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, investindo-se na capacidade de aprender, intervindo, recriando a realidade. Essa capacidade implica na habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido, estabelecendo relações, constatando, comparando, construindo, reconstruindo, sujeitando-se aos riscos do novo.

Por ser especificamente humana, a educação é diretiva, política, artística e moral, usa meios, técnicas, envolve as diferentes emoções. Exige do professor um competência geral e domínio de saberes especiais, ligados à sua atividade docente.

5- Ensinar exige alegria e esperança

Existe uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. Pelo fato do ser humano ser inacabado e consciente da sua

inconclusão, ele participa de um movimento constante de busca com esperança . A esperança faz parte da natureza humana, é uma forma de ímpeto natural possível e necessário. Ela é indispensável à experiência histórica, senão cairíamos num fatalismo imobilizante, sem problematizar o futuro. Sem alegria e esperança no ensinar, o educador cairia na negação do sonho de lutar por um mundo justo.

6- Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

Temos que considerar a História como possibilidade e não como determinação. “O mundo não é. O mundo está sendo” (p. 85). Na relação dialética entre o ser humano e o mundo, aquele intervém como sujeito das ações, decidindo, escolhendo, intervindo na realidade, assumindo a sua não neutralidade.

No processo radical de transformação do mundo, a rebeldia enquanto denúncia precisa tornar-se mais crítica, revolucionária, anunciadora. É preciso considerar que mudar é difícil, mas é possível. É preciso programar a ação político-pedagógica para que os educadores auxiliem os grupos populares a perceber as injustiças a que são submetidos no seu cotidiano e não se tornem passivos, acreditando que nada muda.

O educador, além do domínio específico de sua tarefa educativa, precisa aprimorar sua leitura do mundo para que nas suas relações político-pedagógicas com os grupos populares, os saberes desses sejam sempre considerados e respeitados. O emprego do diálogo é fundamental; é importante que o grupo vá sentindo a necessidade de superar os saberes que não conseguem explicar os fatos, na direção de ampliar sua compreensão do contexto e generalizar o seu conhecimento.

9-Ensinar exige curiosidade

Pode ser dada como exemplo de prática educativa que nega o seu aspecto formador aquela que inibe ou dificulta a curiosidade do educando e, em consequência, do educador. “A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também” (p. 95).

Na existência de um bom clima pedagógico-democrático, o aluno vai aprendendo pela sua prática que a sua curiosidade e a sua liberdade possuem limites, embora estejam em contínuo exercício.

O exercício da curiosidade implica na capacidade crítica do sujeito distanciar-se do objeto, observando-o, delimitando-o, aproximando-se metodicamente dele, comparando, perguntando.

Tanto professor quanto o aluno devem ter uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora, mesmo em momentos em que o professor expõe sobre o objeto; o importante é não ter uma postura passiva frente ao conhecimento. Quanto mais a

curiosidade espontânea se exercita, se intensifica, mais ela vai se tornando metódica, epistemológica, isto é, “mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade” (p.98).

Na prática educativa, a ruptura entre o tenso equilíbrio da autoridade e liberdade gera o autoritarismo e a licenciabilidade, nomeados por Paulo Freire como formas indisciplinadas de comportamento que negam uma educação libertadora que considera educador e educando como sujeitos da ação formadora.

3º - ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

O professor, numa prática educativa que se considere progressista, ao lidar com as liberdades dos seus alunos, deve expressar segurança através da firmeza de suas ações, do respeito a eles, da forma com que discute as próprias posições, aceitando rever-se.

1- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade

A autoridade do professor se assenta na sua competência profissional: ele tem que estudar, levar a sério sua formação profissional.

A generosidade é outra qualidade necessária à ação formadora, que possibilita que se instale um clima saudável e respeitoso nas relações de ensinar e aprender, gerando uma disciplina que não minimiza a liberdade, pelo contrário, desafia-a sempre, instigando a dúvida, despertando a esperança.

A autoridade do professor não pode resvalar para a rigidez, para o “mandonismo”, nem para a omissão. Há um esforço para a construção da autonomia do aluno, que vai assumindo gradativamente a responsabilidade dos seus próprios atos.

É impossível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos alunos, assim como é impossível separar a teoria da prática, a autoridade da liberdade, a ignorância do saber, o respeito ao professor do respeito aos alunos, o ensinar do aprender.

2- Ensinar exige comprometimento

A presença do professor na escola é uma presença em si política, aí não cabe a neutralidade. Ele expressa aos alunos sua capacidade de analisar, comparar, avaliar, fazer justiça, ser coerente ao discursar e agir, enfim ele se mostra como ser ético.

3- Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

A prática do educador nunca é neutra, é contraditória, dialética. Ela implica, além de ensinar conteúdos, num esforço para reproduzir a ideologia dominante, ou para desmascará-la.

É um erro considerar a educação só como reprodutora da ideologia dominante ou então uma força de desmascaramento da realidade, que possa atuar livremente,

sem obstáculos. Isso expressa uma visão equivocada da História e da consciência: no 1º caso, uma compreensão mecanicista que reduz a consciência a mero reflexo da materialidade; no 2º caso, a defesa de um subjetivismo idealista, em que o papel da consciência é supervalorizado, como se os seres humanos pudessem atuar livres de condicionamentos econômicos, sociais, culturais.

Paulo Freire critica veementemente o discurso e a política neoliberal, que se baseiam na ética do mercado, que são imobilizadores, pois consideram inevitável essa realidade miserável para a maioria dos povos do mundo. Ele luta por um mundo que priorize a sua humanização.

4- Ensinar exige liberdade e autoridade.

O educador democrático se depara com a dificuldade de como trabalhar para que “a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (p.118), ou seja, possibilitar que a liberdade seja exercitada de modo a cada vez mais ela ir amadurecendo frente à autoridade, seja dos pais, do professor, do Estado.

Sem os limites, a liberdade se resvala para a licenciosidade e a autoridade para o autoritarismo.

É necessário que os pais participem das discussões com os filhos sobre o seu futuro, tendo consciência que não são donos desse futuro, tenham um papel de assessores dos filhos. A autonomia destes vai se constituindo através das várias experiências que envolvem decisões que eles vão tomando; ela é um processo.

5-Ensinar exige tomada consciente de decisões

Considerando-se a educação como intervenção, esta pode ter duas direções: aspira a mudanças radicais na sociedade ou pretende paralisar a História e manter a ordem social vigente. Frente a essas direções temos que fazer opção consciente procurando ser coerentes no nosso discurso e na nossa prática.

Não dá para escondermos nossa opção, em função de acreditarmos na neutralidade da educação; esta não existe.

Um educador crítico, democrático, competente, coerente deve pensar que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (p 126).Ele deve dar sua contribuição às mudanças com sua prática autêntica em prol de um mundo justo.

6-Ensinar exige saber escutar

O educador que considera a educação como formação integral do ser e não como um treinamento, tem que ser coerente com a maneira de falar com seus alunos: não de cima para baixo, impositivamente, como se fosse dono de uma verdade a ser transmitida para os outros, mas **falar com**, escutá-los paciente e criticamente.

O papel fundamental do educador democrático é aprender a falar escutando, de modo a que o educando consiga entrar no movimento interno do seu pensamento, para expressar-se, comunicando suas dúvidas e criações. Estabelece-se o diálogo, em que o aluno é estimulado, com o uso dos materiais oferecidos pelo

professor, a compreender o objeto do conhecimento e não recebê-lo passivamente; assim o aluno se torna sujeito da aprendizagem.

Saber escutar não implica em restringir a liberdade de discordar. Pode-se opor a idéias do outro, aceitando e respeitando a diferença, considerando que ninguém é superior a ninguém, cultivando a humildade no trato com os outros. Nesse sentido, o professor deve respeitar a leitura de mundo com que o educando chega à escola e que se expressa pela linguagem, para conseguir ir além dela à medida que vai se aproximando metodicamente de conhecimentos mais profundos.

7-Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

A ideologia - que tem a ver com o ocultamento da realidade – tem um grande poder de persuasão. O discurso ideológico tem o poder de “anestesiá-la mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos “ (p. 149).

Uma forma de resistir a esse poder, segundo Freire, é criar uma atitude sempre aberta às pessoas e aos dados da realidade e também recusar posições dogmáticas como quem se sente dono da verdade.

7- Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

O professor deve sempre testemunhar aos alunos a sua segurança ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor sua posição frente a decisões políticas de governantes. Essa confiança se funda na consciência da sua própria inconclusão, como ser histórico, que atesta, de um lado, a ignorância e de outro o caminho para conhecer, a busca constante e não a imobilidade frente ao mundo.

Ele deve estar disponível para conhecer o contorno ecológico, social e econômico em que se vive. Também tem que dominar outros saberes técnicos, como os da comunicação que têm influência forte na formação em geral das pessoas. Nesse sentido, a linguagem da televisão merece cuidados para o desenvolvimento da consciência crítica, para o qual o professor deve investir no seu trabalho de formador.

8- Ensinar exige querer bem aos educandos

É natural do educador expressar afetividade aos seus educandos e à sua prática educativa. A cognoscibilidade não exclui a afetividade, assim como a seriedade docente não exclui a alegria; esta faz parte do processo de conhecer o mundo: “ a alegria não chega apenas ao encontro do achado mas faz parte do processo de busca”(p. 160).

A experiência pedagógica é capaz de estimular e desenvolver o gosto de querer bem e o gosto da alegria; sem isso, esta experiência perderia sentido. Isso não quer dizer que ela prescindia da seriedade da formação científica e da clareza política dos educadores sobre as mudanças sociais necessárias do país.

7 – PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

FREIRE, Paulo - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012

O livro *Pedagogia do Oprimido* traz em seu bojo a questão opressão versus oprimido. Freire apresenta um modelo educacional de matriz marxista. A obra propõe uma pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante, e sociedade e desvela relações opressoras de nossa estrutura social e aponta para várias possibilidades de mudança.

O livro é dividido em quatro capítulos:

- Justificativa da pedagogia do oprimido
- A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica
- A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade
- A teoria da ação antidialógica

No primeiro capítulo Freire discute o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos. O autor desenvolve dois conceitos importantes: revolução e contradição. Para ele uma revolução no campo da opressão, por buscar mudanças daqueles que dominam, podem acabar gerando novos opressores e oprimidos. Já na contradição o opressor se reconhece como o tal e o oprimido consegue se ver subjugado por outro. É a contradição que gera a consciência. "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". O processo de liberdade deve ser vista e sentida por ambas as partes. A libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade.

Neste sentido, educador e educando (liderança e massas) são sujeitos no ato não apenas de desvendar a realidade, mas criticamente conhecê-la e também recriar esse conhecimento.

No segundo capítulo, Freire nos leva a refletir sobre a "a concepção 'bancária' da educação como instrumento de opressão. O autor traz a discussão de que o professor pode fazer de seu aluno um mero receptáculo, ao considerá-lo incapaz de produzir conhecimento e desconsiderá-lo com um ser em formação contínua. "O homem é um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca de *ser mais*."

O contrário da “educação bancária” é a “educação problematizadora” . que deve ocorrer dentro de uma ação cultural. Isso significa que primeiramente o indivíduo se perceba, reconheça sua identidade com todo sentido profundo que tem esta descoberta. O autor ressalta que uma das falhas, que a liderança comete é de não levar em conta a visão de mundo que o povo tem. Já para a liderança revolucionária, o conhecimento desta lhe é indispensável para sua ação, como síntese cultural.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por si mesmo, ação com eles.

Um vez conhecendo sua situação na sociedade, o educando jamais se curvará para a condição de oprimido, pois seu lema será a igualdade e por ela lutará. A educação problematizadora gera consciência de si inserido no mundo em que vive e diz respeito à ideia de que deve existir um intercâmbio contínuo de saberes entre educadores e educandos, através de possibilidades comunicativas . Nesse processo de educação problematizadora, o professor aprende enquanto ensina pelo diálogo de seus educandos, estimulando o ato cognoscente de ambos, ou seja, ensina e aprende a refletir criticamente.

O terceiro capítulo, o autor tematiza a questão da “dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade”, destaca o quanto é importante o desenvolvimento no diálogo no processo educativo para não se perder a essência do humano. No processo da dialogicidade a comunicação é expressa pela palavras e pela ação dando sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. O diálogo possibilita a interação entre educador-educando que começa em seu planejamento do conteúdo programático, quando questiona o que vai refletir com seus alunos, porém estes conteúdo precisam partir da realidade concreta de seus educandos.

Freire aponta para importância de se trabalhar com temas geradores que partem de uma realidade histórica, contextualizada favorecendo a ação libertadora. A partir da investigação temática instaura um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. “A investigação da temática envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens, e sempre referido `a realidade” Esta visão de educação parte do princípio que não se deve apresentar um programa pronta e acabado, mas tem de busca-lo dialogicamente com o povo.

No quarto capítulo, Freire traz a concepção de “teoria da ação antidialógica”, e ressalta a importância do homem como ser pensante de práxis sobre o mundo. A ação transformadora se faz pela reflexão e ação. -- práxis. O autor critica lideranças que oprimem seus liderados e em sua descrição sobre o sistema de opressão antidialógico e descreve os quatro elementos utilizados para a realização da dominação:

- Conquista: a necessidade e conquista se dá desde o mais duras às mais sutis; das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo”
- Dividir para manter a opressão: na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as e seu poder.

- Manipulação: através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas mais dominadas pelas elites dominadoras que não querem que se esgotem seus poderes.
- Invasão cultural: a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Segundo Freire, o caráter revolucionário dos oprimidos, em sua ação transformadora, é uma ação pedagógica, da qual se emerge novas possibilidades de renovação social.

Neste sentido o eu antidialógico, dominador transforma o tu dominado, conquistado, num mero “isto”.

Portanto as características da ação dialógica são: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural (parte da investigação cultural, valorização da cultura, contrário da invasão cultural). A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade.

E como afirma Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, pois o educador já não é apenas o que educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos de um processo em que crescem juntos ...”

Resumo elaborado por Martha Sirlene da Silva, Mestre em educação pela Umesp, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento (Geal)

EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTOS

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.).. 1ed. São Paulo: Summus, 2006.

Disponível em:

<http://educacaoespecialbrasil.blogspot.com.br/2012/02/inclusao-escolar-pontos-e-contrapontos.html>

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Avenida Santos Dumont, 596, CEP 01101-080 - Ponte Pequena

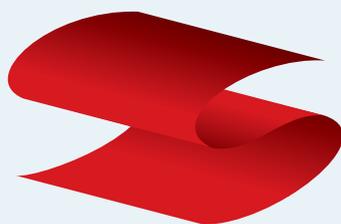
São Paulo-SP - Fone 3329-4500 - www.sinpeem.com.br

DIRETORIA

Presidente	Claudio Fonseca
Vice-presidente	Adelson Cavalcanti de Queiroz
Secretário-geral	Cleiton Gomes da Silva
Vice-secretária-geral	Laura de Carvalho Cymbalista
Secretária de Finanças	Doroty Keiko Sato
Vice-secretária de Finanças	Cleide Filizzola da Silva
Secretário de Administração e Patrimônio	Josafá Araújo de Souza
Secretária de Imprensa e Comunicação	Mônica dos Santos Castellano Rodrigues
Secretária de Assuntos Jurídicos	Nilda Santana de Souza
Vice-secretária de Assuntos Jurídicos	Lourdes Quadros Alves
Secretária de Formação	Maria Cristina Augusto Martins
Vice-secretária de Formação	Gicélia Santos Silva
Secretário de Assuntos Educacionais e Culturais	Eliazar Alves Varela
Secretário de Política Sindical	João Baptista Nazareth Jr.
Secretária de Assuntos do Quadro de Apoio	Reni Oliveira Pereira
Vice-secretário de Assuntos do Quadro de Apoio	Rogério Marcos de Melo
Secretária de Seguridade Social/Aposentados	Myrtes Faria da Silva
Secretária para Assuntos da Mulher Trabalhadora	Patrícia Pimenta Furbino
Secretária de Políticas Sociais	Luzinete Josefa da Rocha
Secretário de Saúde e Segurança do Trabalhador	Floreal Marim Botias Júnior
Secretário de Organização de Subsedes/Regional	José Donizete Fernandes

DIRETORES REGIONAIS

Alexandre Pinheiro Costa - Almir Bento de Freitas - Edson Silvino Barbosa da Silva
Eduardo Terra Coelho - Fidelcino Rodrigues de Oliveira - João Antonio Donizzetti de Carvalho
José Corsino da Costa - Júlia Maia - Lílian Maria Pacheco - Maria Aparecida Freitas Sales
Maria Hildete G. Nepomuceno Rezende - Teresinha Chiappim



SINPEEM

**SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP**