



ALFABETIZAÇÃO E O AMBIENTE

ALFABETIZADOR

(61) 3031-1900 - 99992.0708
www.ibedf.com.br

BEM-VINDO AO IBE!

Você terá à sua disposição, um bloco didático (MÓDULO + CADERNO DE AVALIAÇÃO) estruturado para a sua autoaprendizagem que contém a totalidade da matéria que incidirá sobre a Avaliação Final. O estudo inclui o Apoio Tutorial a distância, sempre que necessário.

COMO ESTUDAR?

- É importante a exploração atenciosa dos conteúdos, a fim de observar o modo como cada unidade está construída, o objetivo do estudo, os títulos e subtítulos, para se obter uma visão de conjunto e recordar conhecimentos anteriores;
- Leitura compreensiva rápida - permitirá uma primeira abordagem;
- Leitura reflexiva – para identificar as ideias principais;
- Consolidação da aprendizagem - caracterizada pela revisão da matéria; fase da resolução das atividades para facilitar a compreensão dos conteúdos.

AVALIAÇÃO FINAL:

Constituída por uma Prova escrita e individual, cujas respostas devem revelar compreensão e assimilação dos conteúdos. A Prova deve ser feita somente com caneta preta ou azul. Depois de feita, deverá ser encaminhada ao IBEDF.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO:

7,0 a 7,9 – BOM; 8,0 a 8,9 – MUITO BOM; 9,0 a 9,9 – ÓTIMO
10 - EXCELENTE

Para melhor aproveitamento é necessário:

- Ser auto motivado; Ser capaz de organizar o seu tempo de estudo;
- Ser responsável por seu próprio aprendizado;
- Estar consciente da necessidade de aprendizagem continuada.

Equipe Pedagógica - IBEDF



SUMÁRIO:

UNIDADE I – Página 4 a 11

O que é um Ambiente Alfabetizador?

1. Entrevista com a educadora Ana Teberosky

UNIDADE II – pág. 12 a 21

O Processo de Ensino-Aprendizagem

1. Comentários e reflexões

UNIDADE III – Pág. 22 a 34

A Concretude dos Conteúdos

1. Comentários e reflexões

UNIDADE IV – Pág. 35 a 95

O Planejamento Didático

1. Dicas para o planejamento do cotidiano
2. Comentários e reflexões
3. Análise de uma prática
4. Relato de Observações
5. Atividades e atos didático-metodológicos (alguns possíveis)
6. Comentários e reflexões
7. Avaliação de desempenho
8. Comentários e reflexões

UNIDADE V – Pág. 96 a 107

Os desafios da constituição do leitor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CADERNO DE AVALIAÇÃO



UNIDADE I:

O QUE É UM AMBIENTE ALFABETIZADOR?

Iniciaremos esta Unidade com uma entrevista da educadora Ana Teberosky sobre o que é e a importância do ambiente alfabetizador.

1. ENTREVISTA COM A EDUCADORA ANA TEBEROSKY

1) Qual a sua concepção sobre um ambiente alfabetizador?

Ana Teberosky – Ambiente Alfabetizador significa a sala de aula de maneira que cada parte ofereça materiais que favoreçam a aquisição de conhecimento; ex: alfabeto móvel e ilustrado, cantinho da leitura (folhetos, revista, jornais, gibis) cartazes fixados na parede (lista de palavras: animais, frutas, objetos, etc.). As crianças possuem diferentes preferências, cada criança também tem um ritmo que lhe é próprio, ou seja, como ele se comporta com os itens relacionados acima, portanto é necessário que cada criança tenha materiais concretos para sua aprendizagem

2) Nós vivemos em uma comunidade alfabetizadora?

Ana Teberosky - Cada vez menos a sociedade auxilia a alfabetização por não promover situações públicas em que seja possível a circulação de escritos, debates, discussões e reuniões em que todos sintam necessidade e vontade de usar a palavra. O individualismo vai contra a formação de leitores e escritores. Há uma tese brasileira que mostra como os sindicatos, durante sua história, desenvolveram uma cultura alfabetizadora entre seus membros. Como os líderes tinham de convencer os filiados sobre



determinadas teses, buscavam informações para embasar seus argumentos, levantavam questões e respondiam às apresentadas.

Os sindicalizados, por seu lado, também precisavam ler documentos, participar de reuniões, colocar suas dúvidas e opiniões para decidir.

3) Quais atividades o professor alfabetizador deve realizar?

Ana Teberosky - Formar grupos menores para as crianças terem mais oportunidade de falar e ler para elas são estratégias fundamentais! É preciso compartilhar com a turma as características dos personagens, comentar e fazer com que todos falem sobre a história, pedir aos pequenos para recordar o enredo, elaborar questões e deixar que eles exponham as dúvidas. Se nos 200 dias letivos o professor das primeiras séries trabalhar um livro por semana, a classe terá tido contato com 35 ou 40 obras ao final de um ano.

4) É correto o professor escrever para os alunos quando eles ainda não estão alfabetizados?

Ana Teberosky - Sim. A atuação do escriba é um ponto bastante importante no processo de alfabetização. O estudante que dita para o professor já ouviu ou leu o texto, memorizou as principais informações que ele contém e com isso consegue elaborar uma linha de raciocínio. Ao ver o que disse, escrito no quadro, ele diferencia a linguagem escrita da falada, seleciona as melhores palavras e expressões, percebe a organização da escrita em linhas, a separação das palavras, o uso de outros símbolos, como os de pontuação. A criança vê o seu texto se concretizar

5) O computador pode ajudar na alfabetização?

Ana Teberosky - O micro permite aprendizados interessantes. No teclado, por exemplo, estão todas as letras e símbolos que a língua oferece. Quando



se ensina letra por letra, a criança acha que o alfabeto é infinito, porque aprende uma de cada vez. Com o teclado, ela tem noção de que as letras são poucas e finitas. Nas teclas elas são maiúsculas e, no monitor, minúsculas, o que obriga a realização de uma correspondência. Além disso, quando está no computador o estudante escreve com as duas mãos. Os recursos tecnológicos, no entanto, não substituem o texto manuscrito durante o processo de alfabetização, mas com certeza o complementam. Aqueles que acessam a internet leem instruções ou notícias, escrevem e-mails e usam os mecanismos de busca. Ainda não sabemos quais serão as consequências cognitivas do uso do computador, mas com certeza ele exige muito da escrita e da leitura.

"Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo"

A criança ao ter contato com o material que faz o ambiente alfabetizador aprende mais rápido a ler e escrever, pois mesmo não sabendo ler, já tem contato com os materiais de escrita.

Construir um ambiente alfabetizador exige-se muita dedicação, inovação e criatividade do educador, para promover a aprendizagem dos alunos e para conviver com diversas formas de leitura e escrita.

Quando a criança tem um ambiente familiar alfabetizador rico apresentam um maior interesse em aprender a ler e a escrever.

A alfabetização familiar previne o fracasso escolar das crianças que não conseguem desenvolver as habilidades de leitura e escrita e comprometem suas oportunidades educacionais.

As derrotas e os fracassos sempre estarão presentes em nossas vidas e as crianças precisam estar preparadas para enfrentar todos estes desafios sem perder a sensibilidade. Aprender a reconhecer os erros e aprender com eles.



O diálogo é de extrema importância no processo de construção da leitura e da escrita, principalmente se a alfabetizadora, a família e a comunidade na qual a criança está inserida demonstrarem interesse pelo seu aprendizado, incentivando e dando condições para ela permanecer na escola.



Recortes, imagens de animais, trabalhos feitos pelas crianças poderão ser expostos em um mural na sala de aula.

O papel do professor é criar e manter um clima de pesquisas e descobertas. Os alunos com suas descobertas saberão a importância de ler e escrever, e então darão início ao processo que fará deles, escritores e leitores competentes. É importante que os materiais utilizados no ambiente alfabetizador, estejam ao alcance da criança, porque influi em seu interesse. Quanto mais o aluno tem acesso à cultura escrita, maior será a construção de conhecimento sobre a língua.

Materiais ricos em cultura escrita como jornais, revistas, livros e gibis, podem ser trabalhados como variados textos para o desenvolvimento do saber da criança.

Quando a criança tem a possibilidade de participar ou mesmo observar situações em que a escrita e sua linguagem específica estão presentes, ela vive num ambiente alfabetizador. É preciso, no entanto, tomar cuidado com a expressão “ambiente alfabetizador”. Muita gente,

com a melhor das intenções, confunde a ideia. Não basta encher a classe com coisas escritas nas paredes. É muito mais do que isso.

Um ambiente alfabetizador não somente é aquele que contém material escrito, mas aquele em que diversos gêneros textuais estão presentes e sendo usados, dentro de uma função comunicativa. Ou seja, o uso tem de ser efetivo.

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar.

Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve.

Na instituição de educação infantil, são variadas as situações de comunicação que necessitam da mediação pela escrita. Isso acontece, por exemplo, quando se recorre a uma instrução escrita de uma regra de jogo, quando se lê uma notícia de jornal de interesse das crianças, quando se informa sobre o dia e o horário de uma festa em um convite de aniversário, quando se anota uma ideia para não esquecê-la ou quando o professor envia um bilhete para os pais e tem a preocupação de lê-lo para as crianças, permitindo que elas se informem sobre o seu conteúdo e intenção.

Todas as tarefas que tradicionalmente o professor realizava fora da sala e na ausência das crianças, como preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período, etc., podem ser compartilhadas com as crianças, ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura.



A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante.

Se a educação infantil trazer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades.

Algumas vezes, o termo "ambiente alfabetizador" tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita.

É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas.

Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever.

O professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros irá trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para



que as crianças os conheçam bem. Por exemplo, conhecer o que é uma receita culinária, seu aspecto gráfico, formato em lista, combinação de palavras e números que indicam a quantidade dos ingredientes, etc., assim como as características de uma poesia, histórias em quadrinhos, notícias de jornal, etc.

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala, etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração, etc.); mitos, lendas, "causos" populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia, etc.

EXERCÍCIOS SOBRE A UNIDADE:

1. O que você entendeu por Ambiente alfabetizador em sala de aula?
2. Como construir um ambiente alfabetizador em sala de aula?
3. Construir um ambiente alfabetizador é tarefa exclusiva do professor?
Sim () Não () Fundamente a sua resposta.
4. Quais objetivos podem ser atingidos a partir de um ambiente alfabetizador?



UNIDADE II:

O PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

A criança vem à escola e, principalmente, aquelas das camadas populares, com o desejo de aprender a ler o que está escrito por aí, "se tem duas coisas que ela gosta de fazer, é pensar no que faz e se aventurar no fazer" (Luiz Carlos Gagliari).

Por isso é curiosa, tem desejo de "fazer" muitas coisas. Isto nos mostra uma das características da infância, que é o querer descobrir o mundo, fazer descobertas, fazendo-nos entender que a criança aprende construindo mediante interação no e sobre o objeto.

É pela ação cognitiva que a criança se depara com novos desafios, questiona o que sabe, percebe que precisa de maiores informações para resolver determinado problema, levanta hipóteses, testa-as e constrói conceitos que lhe serão suficientes, até não se sentir novamente desafiada.

Os conceitos que constrói são respostas às suas indagações, daí se dizer que a função do professor é a de problematizar, para que a criança sinta-se desafiada a buscar novas ações, levantar novas hipóteses e construir novos conceitos, fase em que o professor assume seu outro papel que é ajudar, coordenar e sistematizar cada construção.

Com estas concepções já podemos eliminar (ou pelo menos questionar) uma série de "verdades" do ensino tradicional e construir novos pressupostos para uma proposta construtivista/interacionista.

Começemos pela eliminação, por saber ser o mais doloroso do nosso trabalho: abrir mão daquilo que sempre fizemos e que "deu certo" para nos aventurarmos a um novo que não sabemos para onde nos levará.



Período Preparatório: é desnecessário e prejudicial, pois desvia a criança da sua atividade principal, que é a de ler e escrever e para isto ela não precisa primeiro desenvolver habilidades motoras e espaciais entre outras.

Portanto, não são pré-requisitos para a leitura e escrita. Muitas destas atividades podem e devem ser proporcionadas para a criança com outros fins, durante todo o ano.

Uso da Cartilha: padroniza a ação da criança, desconsidera o principal princípio. A leitura não é ensinada, mas construída. Pelos jogos que a criança realiza com e sobre o alfabeto, sob a orientação do professor é que ela aprende a ler.

Ensino Linear: dificulta o processo. O ensinar considerando o princípio do mais fácil para o mais difícil é falso, já que a criança faz muito mais relações afetivas entre as palavras e letras que com a forma de escrevê-las.

- Se a criança é um sujeito cognoscente, isto é, sujeito de seu aprendizado, isto só ocorre mediante a sua interação com outros sujeitos e seu meio.

A escola precisa dimensionar o seu currículo e sua prática embasados nesta concepção, fato que não ocorre com frequência, mesmo naquelas em que o discurso já é progressista. Muitos já questionam, mas poucos sabem o que e como articular seu cotidiano com aquilo que acreditam. A dificuldade está no superar nossa prática atual por uma nova prática.

O que se vê são ainda muitos programas, livros e manuais lineares, prontos, desprovidos de ação, reflexão, jogo, ludicidade, que não permitem a visualização da totalidade de uma proposta. Livros, por exemplo, mesmo denominados "Integrados", "Interdisciplinares", trazem uma visão fragmentada.



Como é que uma escola poderá efetivamente ensinar, se seu projeto e seu currículo proíbem a ação do aluno, ignora sua vivência e experiência, só aceita do aluno respostas previamente esperadas, estipula horas para tudo, estimula o individualismo, faz preleções de temas muitas vezes inúteis e ideologicamente comprometidos?

Se a criança é um sujeito cognoscente, como viabilizar o ensino, quando ainda se trabalha de forma tão autoritária e arbitrária?

Sobre os Livros Didáticos, onde é comum observarmos o termo atividades após o texto, sendo que geralmente se caracteriza pela "Interpretação do Texto", aonde vem elencadas uma série de perguntas tão óbvias que a criança sente dificuldades em respondê-las.

A criança tem duas reações, ou a professora a considera uma imbecil que não acredita que ela saiba ler, ou acha que as perguntas devem estar escondendo uma "cilada" e por isso inventa respostas procurando adivinhar o que a professora quer. Isto é, ocorre muitas vezes, a criança não responder o que a professora solicitou, não por dificuldades, mas por ter outra lógica. Se o professor quisesse que a "interpretação" se caracterizasse, de fato, numa atividade produtiva teria que permitir que a criança reinventasse o texto e não simplesmente o repetisse.

Seria muito mais produtivo se o professor permitisse que seu aluno lesse o texto, (sem antes saber do que trata e o que poderá encontrar nele).

O texto precisa caracterizar-se como um desafio, procurando desvendá-lo, ora tentando sozinho, ora solicitando ajuda do seu grupo e quando esgotasse estas possibilidades, pedindo ajuda ao professor, isto sem falar na consulta ao dicionário caso já saiba manejá-lo.

Após a leitura, o professor criaria um ambiente, onde as crianças socializariam sua leitura nas mais diferentes formas. Na oportunidade discutiriam, todos poderiam dar sua opinião sobre o texto ou sobre o assunto que o texto trata, extrapolando-o para suas vivências.



Como sequência, a professora desafiaria as crianças a registrar o que leram e discutiram; através de desenhos e escrita, solicitaria que cada criança relatasse o que desenhou e o que escreveu, contando em que situação do texto isto ocorreu (antes ou depois de determinado fato); como escreveu; que dúvidas ortográficas encontraram ao escrever e como as resolveu.

O professor poderia, a partir daí, detectar quais as principais dúvidas ortográficas, explicitá-las melhor e elaborar atividades a elas relacionadas. Poderia, também, escolher um texto para ser reproduzido e posteriormente reescrito, aonde iria explicando como a escrita funciona. - Isto não implicaria corrigir erros ortográficos. Estes poderiam servir de subsídios para a professora perceber em que nível a criança se encontra e programar atividades adequadas.

É importante que os textos das crianças possam servir de subsídio para novas descobertas, novas situações de aprendizagem e novas construções..., lembrando sempre que o texto de que estamos falando não é aquele que encontramos em tantos manuais espalhados por aí.

Texto na concepção a que nós estamos nos referindo pode até ser uma palavra, desde que esteja contextualizada e permita a extrapolação pela criança. Saber ler, nesta visão, é ir além da interpretação literal, sabendo relacionar o lido com experiências vividas, ouvidas, presenciadas e/ou ainda, com outras leituras.

Saber ler é saber recriar o lido em outras atividades, seja de escrita (é registro, é memória), de jogo lúdico e cênico, de artes plásticas, de fixação de letras, sílabas, ortografia, etc.

- É incrível como se pode deturpar uma atividade tão interessante como a leitura. O pior que não acaba por aí. Geralmente, após a "Interpretação", os manuais didáticos destacam outras "atividades", ' como separação de sílabas, "passe para o plural", "dê o feminino", entre outras, as



quais são questionáveis na medida em que sabemos que a aprendizagem é uma questão de construção.

Fica fácil imaginar a confusão na cabeça de uma criança que concebe a escrita num nível silábico, ter que separar as palavras em sílabas. Daí me surge à questão: a de ensinar primeiro as coisas mais fáceis (letras) para depois ensinar as mais complexas, tudo separado, em nome de facilitar a aprendizagem, quando hoje, sabemos, que estas precisam ser trabalhadas simultaneamente. Mas voltemos aos manuais. Nas propostas de atividades, o que os manuais didáticos nos sugerem não passam de exercícios fragmentados, mecânicos e altamente dirigidos, sem considerar a lógica infantil, logo, inúteis.

Eu entendo que tudo aquilo que vem definido "a priori" (o que e como fará) além de ineficaz, desrespeita profundamente a criança, por desconsiderar sua história, seus limites, seus desejos.

O que o professor precisa fazer é ser um leitor atento às produções das crianças para criar condições e desafios, para que elas queiram ir além por perceberem que seus conceitos não mais satisfazem, é definir possibilidades e tarefas capazes de envolver a criança.

Acredito que ela só se sentirá realmente desafiada, caso esteja inserida numa situação de aprendizagem concreta, num ambiente alfabetizador, isto é, que possa construir novas hipóteses.

Portanto, a ação só será produtiva no momento em que estiver inserida na vida, no cotidiano da criança, onde ela própria perceba que aquilo que está construindo está relacionado com um contexto maior.

Contextualizar um conhecimento exige do professor uma intervenção segura, pois certamente terá que oferecer jogos e atividades que façam a criança pensar antes, durante e após a construção.

Além de oferecer as atividades adequadas, ele precisa ser um testemunho de que tudo o que está propondo é importante, prazeroso, sério



e que tudo que estão construindo poderá ser reutilizado em outras situações de vida.

Assim, por exemplo, estuda-se a língua portuguesa, para que a criança possa usar a língua na sua comunicação, ampliando o seu universo de atuação, sua capacidade de intervenção de novos confrontos, novas interações e construções.

A melhor maneira de o professor dar seu testemunho é de também ele se utilizar da leitura, da escrita, do jogo, etc., junto à criança, mostrando que este é um exercício importante, prazeroso, produtivo e necessário. O professor será testemunho quando ele for um leitor e não só quando ensina a ler...

Mas, daí, me surge outra dúvida: como é que eu poderei ter certeza de que aquilo que está sendo sugerido é o melhor e que certeza tenho da aprendizagem da criança?

Para se ter certeza de que a criança está construindo é necessário relembrar que isto só ocorre na medida em que ela se proponha agir e interagir sobre o objeto que lhe está sendo colocado como um desafio.

Durante o processo, a criança tenta, monta, desmonta, levanta hipóteses, se angustia e se alegra. Isto ela exterioriza pela fala, pelos gestos, pela escrita, o que são elementos fundamentais para o professor reorientar sua ação pedagógica.

Nesta perspectiva, o professor precisa ter uma postura de espera (não passiva) para que a criança avance cognitivamente. Daí, às vezes, o professor se angustia: "Se eu deixar o aluno experimentar e construir o seu conhecimento, não vai demorar muito? Vencerei o programa? Meus alunos não cometerão muitos erros?" Certamente, se a aprendizagem for sendo construída pelo aluno, as chances de ocorrer erros são maiores, mas, por outro lado, é preciso lembrar que tudo que é construído pelo próprio esforço, é resultado de um avanço, de um crescimento cognitivo e que uma



vez considerado como tal, é usado como requisito para ir além, proporcionando uma aprendizagem mais segura e, principalmente, uma criança mais segura quanto a sua capacidade de fazer o seu próprio aprendizado. Não é acelerando o processo com atividades mecânicas e desarticuladas que ela aprender mais.

A criança só aprender a ler, lendo, a contar, contando e assim por diante. Colocar a criança em confronto com os fatos e fenômenos é vital, para que a ação pedagógica se caracterize como construção.

O professor precisa estar atento, criando um ambiente alfabetizador, oferecendo diferentes materiais de manipulação, como jornais, revistas, livros de literatura, jogos, que permitam a interação com diferentes tipos de letras do alfabeto. Precisa ler muito para as crianças, falar ou demonstrar os diferentes usos sociais da leitura e escrita.

1. COMENTÁRIOS E REFLEXÕES

Joana e Carolina conversam sobre práticas desenvolvidas por algumas professoras, as quais precisam ser superadas, considerando as novas reflexões em torno do conhecimento e do processo de aprender.

Antes de questionarmos as atividades que as professoras estão levantando, é preciso que nos posicionemos sobre as nossas concepções de criança e de infância. É a partir da compreensão que temos de criança e de como vive a infância que podemos indicar que situações de aprendizagens são, ou não, adequadas.

Neste contexto defende-se a criança como um sujeito de direitos, que tem uma história, que aprende pela pesquisa, pelo diálogo, pela tentativa, pelo erro. Ela experimenta, confronta, estabelece relações, elabora suas ideias, as testa, as consolida.

Ela aprende a ler o seu mundo, brincando, jogando, conversando, imaginando; reage quando desafiada.



Construir um projeto educativo tendo esta criança (situada culturalmente) como referência implica em dar a este projeto um caráter lúdico, instigante, enraizado no contexto da criança que reconheça seus saberes como legítimos, mas insuficientes e incompletos.

A criança aprende à medida que é desafiada a explorar, tenha liberdade de escolha e seja autora de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, ensinar exige respeito aos saberes das crianças e a compreensão de que elas se constituem sujeitos (diferenciados) na interação com outros sujeitos.

A linguagem, neste processo, assume papel fundamental: as pessoas se constituem pela linguagem; é por ela que a criança se expressa, pergunta, compreende a complexidade do mundo, organiza seu pensamento e constrói aprendizagens.

Lev S. Vygotsky afirma que a aprendizagem acontece nas relações do indivíduo com o meio, mediado por outros indivíduos, num processo histórico.

Estas múltiplas experiências (aprendizagens) afetam o desenvolvimento individual, isto é, o grupo social interfere profundamente no modo do sujeito ver o real.

É nesta perspectiva que reafirmamos a importância de a criança brincar, pesquisar/interagir com outras crianças de idades diferentes e com a professora.

As aprendizagens, embora ocorram num processo de interação, ou mediadas, diferem de pessoa para pessoa, ou seja, cada aprendizagem é singular.

Neste sentido as formas de mediar as aprendizagens precisam adaptar-se às diferentes maneiras de aprender, ajustar-se aos ritmos e jeitos diferenciados das aprendizagens individuais.



O (a) professor (a) precisa munir-se de situações de aprendizagens desafiadoras que possibilitem à criança expressar-se por múltiplas linguagens, daí a importância de um ambiente alfabetizador rico, mas com objetivos definidos.

Os encaminhamentos pedagógicos precisam, conforme ser versáteis, desafiadores e dialógicos para que a intuição criativa não seja sufocada por nenhuma tendência.

Faz parte da criatividade dos bons professores e das boas professoras saber transitar por diversos enfoques pedagógicos para adquirir capacidade inovadora e aumentar a inventividade, tanto nos (as) docentes como nos (as) alunos(as).

Cabe ao (à) professor (a) o desafio de "(re)encantar a educação", ou como Paulo Freire defendia, transformar a aula em "círculo de cultura", o qual ele definia como "espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende": aprende-se com a diversidade e a riqueza cultural dos alunos e da professora; pelas trocas culturais e interculturais, pela indagação (pesquisa) sobre os problemas reais.

Os "círculos de cultura" precisam assumir um caráter ético, estético e lúdico, em que as categorias curriculares - o espaço físico, as atividades escolares, as trocas sociais, o conhecimento escolar e os sentimentos e valores - estejam articulados e ordenados, unindo processos vitais aos processos cognitivos e acendendo, como a chama da alegria cultural na escola.

EXERCÍCIOS SOBRE A UNIDADE:

1. O que significa saber ler?
2. O que significa contextualizar o conhecimento?
3. Como saber que a criança está construindo o seu conhecimento?



UNIDADE III:

A CONCRETUDE DOS CONTEÚDOS

A criança sempre sabe, isto é, sempre, em princípio tem condições de responder a desafios. O que pode ocorrer, é a criança não dar a resposta que o professor espera, mas isto é uma outra história.

Se a aprendizagem implica confrontos e interações, necessariamente o objeto de conhecimento precisa ser fruto concreto da demanda, do desejo daquele que aprende. Daí nos defrontamos com um novo problema: O que é concreto numa abordagem construtivista?

É transformar a matemática em "juntar palitinhos" para entender a operação da adição? É escolher uma palavra-chave, que necessariamente seja um substantivo concreto, para poder ver e tocar o objeto que o representa? Certamente que não.

Privilegiar a concreção é definitivamente estudar o essencial, isto é, tudo que se trabalha precisa garantir a inferência do real e por sua vez, surtir reflexos sobre o mesmo.

Concretos são aqueles conteúdos e atividades que tenham relevância para a vida da criança. Assim por exemplo, é preciso que ela domine seu espaço mais próximo, não através de lições, dos tradicionais "pontos", mas através de vivências variadas como: visitas, entrevistas, definições de pontos de referência, literatura, construções de maquetes, etc, para que depois de compreendidos e construídos os seus conceitos, possa, no seu cotidiano, localizar-se utilizando estas referências.

As escolas, que ensinam conteúdos defasados e de maneira superficial, corre o risco de estar trabalhando sobre o vazio, pois dificilmente conseguirá contextualizar e articular o objeto em estudo, numa relação



interdisciplinar, do que aliás muito já se tem falado, mas muito pouco se tem feito de concreto.

O conhecimento se organiza passando por momentos sucessivos e por isso seus avanços implicam conhecer o caminho percorrido, as causas, as variáveis que influenciam no seu funcionamento.

Daí o fato de que para aprender algo, muitos mecanismos são exigidos e quando se construiu algo, na verdade, se aprende outras coisas.

O professor quando planeja uma atividade precisa verificar para que esta servirá. Para isto, a sequência e a continuidade são fundamentais.

Como ilustração, a criança para aprender a escrever precisa entender o que a escrita representa, como funciona, e percorrer o caminho recriando a história da escrita.

Um dos procedimentos do professor poderia ser o de solicitar, no momento em que a criança escreve algo (do seu jeito), que leia o que escreveu, explique como escreveu, que letras usou, por que e como as usou, qual o significado, para ela desta palavra, conte quantas letras foram necessárias usar, relacione as letras desta palavra com as letras do seu nome, do nome dos colegas, pesquise estas letras em outros materiais, nos seus jogos de alfabeto, compare o tipo de letras usadas, compare com os procedimentos usados pelos colegas, monte textos, dite para a professora escrever e também explicar como procedeu.

A professora sugere ações, integra teoria e prática, conteúdo e método. A criança lê, escreve, conta, localiza, produz numa ação global com um fim determinado - a aprendizagem.

A atividade, numa concepção construtivista, precisa portanto, ser espontânea e produtiva, pois ela é vista como uma prática educativa que valoriza e busca resgatar a vida da criança no interior do fazer pedagógico, na perspectiva de que ela - sujeito de sua construção - seja capaz, em sua interação com o meio, de reinventar e se apropriar do saber.



A intervenção pedagógica, neste quadro, é fundamental, pois é o professor que organizará a dinâmica que permitirá o processo de troca e de confronto entre os alunos e as diferentes formas de perceber o mesmo objeto de conhecimento.

Realmente com esta perspectiva, a criança sente que estudar e aprender de fato algo, implica, além de envolvimento emocional, um compromisso com o que faz.

O espontaneísmo não tem lugar, pois para a criança conquistar sua autonomia é necessário que a busca do conhecimento seja uma prática de vida, onde a curiosidade é fundamental para a disciplina, pois é sabido que esta não se aprende em manuais, mas somente através do fazer, onde os conflitos precisam ser ultrapassados pelas próprias pessoas que os vivem e isto não implica sufocar o lúdico ou eliminar a alegria.

O professor precisa ter claro que conteúdos áridos podem ser estudados com gosto e de forma prazerosa, Aliás, o conteúdo só será sério se resultado do desejo da criança, pois o ensino não se caracteriza por momentos estanques, fragmentados a serem executados com o mesmo desempenho por todos.

Por outro lado, o professor precisa ter claro, que sua expectativa frente ao aluno interfere ou influi sobre o aproveitamento em sala de aula, pois na medida em que o professor espera de seus alunos um bom desempenho, certamente as probabilidades desse desempenho ocorrer, aumentarão.

O inverso também é verdadeiro, pois quando o fracasso é esperado, a viabilização deste é bem maior.

No momento que estas ideias vão clareando, surgem outros conflitos, como a operacionalização dos conteúdos. Como é que eu devo organizar os conteúdos, a minha intervenção pedagógica? Como me organizar para que as crianças se sintam desafiadas a interagir com o objeto do conhecimento?



Como definir o que é essencial para o grupo? Preciso considerar o grupo. Certo, mas não se corre o risco de não se vencer o conteúdo mínimo? (Você levantou a questão, mas não explicou) Eu acredito que um mínimo o professor terá que prever.

Assim, a criança precisa aprender a ler e escrever a língua materna, pensar e lidar com cores, formas, tamanhos, quantidades, a conhecer e dominar o seu meio mais próximo, a organizar-se em grupos, a conviver, socializar, resolver problemas e argumentar entre outros conceitos.

Sei que a criança aprende tudo isto através do seu esforço e da intervenção pedagógica de um professor igualmente sujeito. Mas como organizar os conteúdos sem passar sobre o saber e o querer de meus alunos? Já ouvi falar sobre a importância de se trabalhar de forma globalizada.

Gostaria que você se pronunciasse sobre isto, principalmente desse sua opinião quanto à organização da sala de aula e ao papel do grupo nesta abordagem.

- Existe muita confusão sobre este assunto. É importante que se esclareça isto, pois é comum ver professores afirmar em estarem trabalhando de forma interdisciplinar, quando o que apresentam são os antigos Planos Operativos de Unidade melhorados, onde a primazia fica nos conteúdos mínimos.

O professor planeja tudo "a priori" e depois cria mecanismos para que o planejado seja executado. Tudo é integrado, segundo ele, pois todos os "conteúdos combinam entre si."

Assim, por exemplo, o professor "precisa" "dar" a letra l, então escolhe com palavra-chave LATA. Não há uma preocupação em adotar um critério mais comprometido com os significados, com a possibilidade de construir novos valores e nem sequer com a ampliação do universo da criança.



O professor para "motivar" e "ilustrar" sua aula, traz latas de vários tamanhos e formas. As crianças comparam, classificam, brincam e desenharam. A professora escreve a palavra lata no quadro, as crianças leem, copiam, enchem linhas com a palavra; o professor decompõe a palavra em sílabas e forma a família silábica, as crianças leem, copiam e ilustram.

O professor, para dar continuidade pergunta sobre a utilidade da lata, as crianças listam, o professor passa uns exercícios aproveitando as sugestões e direciona a conversa para fazer surgir outras palavras que tenham a letra L e quem sabe, uma nova palavra-chave.

Para integrar a matemática, o professor fala que aquilo que se coloca em latas pode ser medido e introduz as noções de medida, de comprimento, massa e volume com atividades como "desenhe coisas que podem ser compradas em quilo... Continuando a integração, organiza uma bandinha, usando latas como instrumentos...

Este tipo de procedimento é comum. Oferece-se uma série de exercícios, onde o ponto de partida não é decidido pelo grupo, não é gerado do desejo do grupo, por isso não é gerador de novas situações de aprendizagem, provocando com isto, uma falsa integração, pois esta não ocorre mediante exercícios que envolvam sempre o mesmo assunto, principalmente quando planejados aprioristicamente.

A verdadeira integração ocorre na essência, isto é, o sujeito para aprender precisa interagir no e sobre o objeto do conhecimento. Este objeto precisa ser querido e desejado.

Durante e após a interação com o objeto surgem situações que precisam ser questionadas, pesquisadas, aprofundadas, articuladas e redimensionadas.

A integração não precisa ser arranjada, basta o sujeito desejar construir um conhecimento que a ela se fará necessariamente. O professor



precisa saber quais são os focos de desejo de seus alunos. Isto ele obterá com o diagnóstico.

O diagnóstico não será o determinante para a seleção de conteúdos e organização de atividades a serem desenvolvidas. Na verdade, o diagnóstico permite ao professor definir os grandes Temas Geradores, os quais refletem as prioridades e direcionamentos que deverão ser dados.

Cada Tema Gerador, por sua vez, dará origem a Eixos Temáticos que permitirão organizar projetos que devem ser planejados e operacionalizados durante o processo.

Para cada Eixo Temático, o professor poderá construir um quadro de referência, elencando possíveis situações de aprendizagem, procurando articular conteúdos em conexão com todas as disciplinas, sempre com a preocupação de considerar a sequência dialética da construção do conhecimento: partir da prática social do grupo, teorizar sobre esse conhecimento e voltar à prática, porém redimensionada.

Isto só ocorre quando o objeto em estudo estiver associado a uma ideia nascida ou brotada das expectativas das crianças ou do seu meio social mais próximo, que desafie as inteligências, oportunizando uma maior abrangência, ampliação do universo, vinculando sempre situações de aprendizagens essenciais para o crescimento pessoal, pois toda metodologia que ignora o caráter histórico e globalizante dos conteúdos, corre o risco de estar ensinando coisas mortas.

Para viabilizar esta postura, é preciso que o professor transforme a sala de aula num ambiente educativo, onde o aluno seja um participante efetivo na construção de sua aprendizagem, pois uma pessoa aprende fazendo, isto é, aprende quando puder de muitas formas, experienciando o que está construindo e optando pela melhor solução.



É preciso deixar o aluno tomar iniciativas, construir hipóteses e passar por "conflitos cognitivos", para que com maior consistência possa avançar nas suas descobertas e construções.

É oportuno que o professor conheça o nível de maturação da criança. (Para aprofundar esta questão e trabalhar nesta perspectiva, é preciso ler as obras de Emília Ferreiro, pois é ela, certamente, que aborda com maior cientificidade esta questão).

É a criança no seu esforço de aprender, que revelará o estágio em que se encontra, e a partir disso, o professor poderá dar as explicações necessárias e fornecer as condições apropriadas para que cada criança possa desenvolver adequadamente a sua atividade.

Cabe ao professor explicar para a criança como os fenômenos acontecem e funcionam. Assim por exemplo, a criança não precisa começar as coisas como se o mundo ainda não tivesse sido inventado.

A criança vai construindo e a professora explica, sugere coisas novas e incentiva para a continuidade. Assim, procede com a fala, com o número, e com os demais elementos que constituem os conteúdos.

Não basta ensinar um conteúdo qualquer, mas é preciso ensinar o que se pode fazer, sabendo ler e escrever, por exemplo. O "resto" cada um faz por si, durante sua interação com o grupo de convivência.

O aluno não aprende só o que o professor ensina, mas isto não tira dele a responsabilidade de oferecer atividades planejadas para que a criança descubra e compreenda conteúdos essenciais que a ajudem a organizar seu pensamento, proporcionem o confronto entre suas próprias construções e, também, com a produção de seus colegas no sentido de troca em que perceba as diferentes formas que cada um usou, aprendendo com seus colegas.

Por isso, o professor organiza seu ambiente de forma a favorecer a produção coletiva, pois a criança é capaz de também influir nas atuações de



seus companheiros, isto é, capaz de ensinar o que sabe ou de conflitar a construção do outro, desafiando-o a formular novas hipóteses.

O trabalho em grupo facilita a socialização dos conhecimentos. Sendo a heterogeneidade uma constante numa sala de aula, ao invés de vê-la como um problema, pode ser encarada como uma possibilidade de confrontos entre diferentes construções o que é bastante positivo.

O professor que considera os diferentes níveis de concepção da escrita, por exemplo, ao planejar suas aulas irá privilegiar momentos que atendam crianças de níveis de construção semelhantes, prevendo um acompanhamento mais individualizado e momentos coletivos com tarefas comuns à turma, sempre tendo cuidado que estes sejam intercalados, permitindo diálogos e orientações específicas, pois sabe que o conhecimento pessoal avança no processo social.

O professor transforma a sala de aula num de seus grandes aliados. Em caixas, prateleiras, paredes e varais são expostos e organizados materiais, cartazes, livros, jogos, envelopes com alfabeto de diferentes tipos de letras e tamanhos, de palavras, de sílabas, gravuras e textos que permitam a exploração e a contextualização do tema com que estão trabalhando, permitindo que todos tenham o que fazer durante todo tempo. Daí se dizer que o ambiente também alfabetiza.

1. COMENTÁRIOS E REFLEXÕES

Quem decide o que estudar? Humberto Maturana, em Orações de Estudante, clama: "Por que me impões o que sabes se eu quero aprender o desconhecido e ser fonte em minha própria experiência!"

Cada vez mais se torna evidente a necessidade de romper com a organização de currículos por disciplinas e listagens de conteúdos prefixados e fragmentados.



Torna-se necessário conceber os conteúdos como realidades socialmente construídas, que por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e histórias de vida que têm lugar na sala de aula.

O conhecimento escolar está histórica e socialmente enraizado e ligado ao interesse. O conhecimento nunca é neutro ou objetivo, mas "ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham em lógica silenciosa".

É fundamental, por isto, que o(a) educador(a) saiba responder ao escolher os conteúdos que irá trabalhar questões como: este conhecimento serve aos interesses de quem? quem é excluído? em quê poderá contribuir para que os alunos sejam mais livres e autônomos?

Nesta direção, é possível afirmar que a concretude, ou a pertinência de um conteúdo escolar, está relacionado ao princípio "educação, um direito de todos". Para efetivar este princípio precisamos educar para a tolerância e o respeito à diferença, ou, como já destacamos anteriormente, assumir os desafios multiculturais:

Levar a vida para dentro da escola, a vida com sua dinâmica e suas contradições, com sua base econômica e daí sua dimensão de classe, com seu suporte político e daí com sua referência e relações de poder, com sua marca de gênero e daí com todas as singularidades e conflitos ligados ao masculino e ao feminino, com sua ideologia subjacente e daí com o sentido da vida e de mundo que se escondem por detrás dos vários estilos de vida.

Gadotti (2000) acrescenta que a educação deve ser tão ampla quanto a vida e que a escola deveria preocupar-se fundamentalmente em formar pessoas para a paz e a felicidade, em vez de se preocupar apenas em formá-las para a competitividade.



Também Gadotti, igualmente, lança questões que são fundamentais para o professor poder selecionar o que ensinar: quais conteúdos escolares são realmente sustentáveis, isto é, significativos para a vida? qual o sentido de estudarmos isso ou aquilo? o que tem a ver a nossa educação com o nosso projeto de vida?

As perspectivas atuais da educação apontam para uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, daí a impossibilidade de definir previamente os conteúdos escolares.

É importante destacar, no entanto, que a partir da realidade vivida não implica em limitar-se a ela e ficar restrito ao horizonte contextual local.

Uma pedagogia culturalmente relevante não é aquela que restringe conhecimento formal a ser trabalhado pelo aluno àquele diretamente relacionado à experiência cultural do educando.

Ao contrário, é muito importante o alargamento deste conhecimento. Afinal, a escola é o lugar em que as pessoas vão exatamente para se constituírem sujeitos aprendentes, capazes de compreender a complexidade da vida (saber mais e melhor para melhor compreender e melhor viver) e se tornarem cidadãs.

É no confronto dos conhecimentos do cotidiano com os conteúdos escolares (das diferentes áreas do conhecimento) que reside a sua concretude.

A concretude do conteúdo está na sua pertinência e para Morin, "um conhecimento só é pertinente na medida que se situe num contexto".

Segundo o autor, é primordial aprender a contextualizar e, melhor que isto, globalizar, isto é, situar o conhecimento num conjunto organizado.

Os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, acrescidas de outras que hoje estão surgindo e se impondo como fundamentais, assumem o papel de mediação para esta construção.



Morin aponta a transdisciplinaridade como a possibilidade de romper com o modo linear de ler o mundo e como uma forma de articulação dos saberes, pois o modo linear de pensar reduz a complexidade do real, produzindo receitas, fórmulas feitas e preconcebidas. Aponta ainda o diálogo como um dos princípios do aprender transdisciplinar.

Neste contexto as áreas do conhecimento, igualmente, precisam ser entendidas nesta perspectiva transdisciplinar, uma vez que as contribuições de todas são fundamentais para a não-fragmentação e banalização do conhecimento e para respaldar o seu entendimento global.

No lugar de conteúdos isolados, temas complexos retirados da realidade para serem desconstruídos e reconstruídos num processo dialógico de afrontar realidades profundas, que justamente unem verdades aparentemente contraditórias (a complexidade do conhecimento) e que apenas a interlocução intencional entre as diferentes áreas pode proporcionar.

A concretude do conteúdo está também na sua temporalidade, pois é necessário olhar o presente do aluno e não apenas pensar em prepará-lo para o futuro... "90% do que os estudantes que hoje estão na primeira série necessitarão quando terminarem o Ensino Fundamental ainda não se produziu..."

Para que a escola possa contribuir na formação das crianças (e não na sua formatação) precisa romper com as amarras que os paradigmas tradicionais nos impuseram e assumir novas teorias e construir novos princípios.

Gadotti nos alerta que os problemas atuais, inclusive ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver, e a nossa maneira de viver é inculcada, também, pela escola, pelos livros; que a pedagogia não está mais centrada na didática, em como ensinar, mas na ética, que se pergunta como



devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar.

Ao se afirmar isto estamos, novamente, destacando a necessidade de fundamentar a ação pedagógica no princípio da pesquisa e na formação do leitor (do mundo).

EXERCÍCIOS SOBRE A UNIDADE:

1. Como se organiza o conhecimento?
2. O que é necessário para que a criança aprenda a escrever?
3. Neste processo de construção da escrita, qual a importância da intervenção pedagógica pelo professor?
4. Qual o papel da escola na busca da autonomia pelo aluno?
5. Como ocorre a verdadeira integração dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem?

UNIDADE IV:

O PLANEJAMENTO DIDÁTICO

- A coisa não é tão fácil assim, não. O planejamento, por exemplo, não se faz mais como se fazia antes. Parece-me que o Planejamento toma uma nova dimensão, que é importante, mais necessário que nunca.

“Já sei como não proceder e tenho dúvidas de como planejar. O que e como devo "colocar no papel"? “Por exemplo, eu tenho uma turma da 1ª série, com crianças acima da faixa de idade para a série, são crianças que frente a qualquer desafio defendem-se dizendo que não sabem fazer ou ainda que não gostam de fazer; têm atitudes agressivas, inclusive para consigo próprias; a grande maioria das crianças vem infestadas de



escabiose e pediculose; os pais não comparecem à escola, não participando nas decisões pedagógicas; nós, os professores da Escola, trabalhamos cada um por si, não nos comprometendo com a proposta da escola. Tenho clareza destes fatos, pois estas descobertas são frutos de sondagem que realizei junto aos alunos e à comunidade escolar.

Utilizei vários instrumentos, como observação, entrevistas, reuniões de pais e visitas. Mas e agora, o que faço? Sei que o quadro não é muito animador, mas quero enfrentá-lo. É uma questão de princípio assumir este desafio de acabar com o ensino insípido, sempre igual; com aquela postura desesperançosa como se tudo estivesse perdido, com aquele pessimismo que de antemão já afirma: "esta turma é um caso perdido...".

- Quando você afirma que não mais se planeja como antes, na verdade, eu veria aí uma afirmação incompleta. Não é uma questão de fazer um planejamento diferente e sim concebê-lo de forma diferente - sua função é outra e a forma como vinha sendo feito não mais satisfaz, não dando conta daquilo que estamos nos propondo, e nem poderia, já que o planejamento explicita a concepção de conhecimento que temos e queremos que oriente nosso trabalho, 'ler um planejamento pronto é desrespeitar o educando e inclusive limita o próprio professor que o planejou, pois o Plano acaba se sobrepondo ao processo e desapropria o professor de ser sujeito de seu saber, ele fica amarrado pelo "pronto", sem o poder de decidir e assumir o desenvolvimento em processo.

Mas isto não quer dizer que devemos cair num espontaneísmo pedagógico, pois negarmos a dar direção ao nosso trabalho é tão ou mais autoritário quanto definir "a priori" tudo o que será trabalhado durante um período.

O planejamento precisa nos ajudar a tomar decisões e não somente definir o quê, como e quando trabalhar com nossos alunos, por isso precisa ser planejado em processo e de forma participativa.



No momento em que você se propôs a elaborar e aplicar instrumentos de sondagem para melhor conhecer seus alunos, eu diria que já deu início ao seu planejamento. Já constatou problemas e expectativas.

Este "já" é um ponto de partida, pois a escola precisa na sua prática pedagógica, levar em consideração a história de vida dos alunos, sua realidade social e especificidade individual. Porém, constatar problemas não basta.

É preciso que nos posicionemos frente a eles. Este mesmo quadro descrito por uma professora, pode ser analisado sob vários ângulos e é esta análise que irá determinar ou decidir a sua atitude frente aos alunos e a direção do seu trabalho. Mas vamos nos deter um pouco mais nesta questão de planejamento.

O que é preciso considerar para podermos afirmar com maior segurança, que nossas ações estão efetivamente comprometidas com o grupo com quem estamos desenvolvendo nosso trabalho? O direcionamento do nosso trabalho está intimamente relacionado e é consequência de nossas concepções.

A concepção que temos de sociedade, educação, homem, conhecimento, entre outros, fundamentam nossa prática docente. Uma vez explicitados nossos referenciais teóricos, podemos aprimorar a observação do cotidiano, isto é, "ler" o observado, o dito e o não dito, contextualizando o grupo com quem iremos trabalhar, considerando o contexto e o momento histórico-social e cultural, a linguagem, ideologias, sonhos, possibilidades...

Desta leitura temos o diagnóstico, sendo possível prevermos prioridades, objetivos e metas coerentes com o que acreditamos e o que o grupo quer e o seu estágio de construção exige.

O que se quer dizer ou confirmar é que o fundamental está em optar por e construir um projeto que responda às necessidades e desejos do



grupo, por isso precisa privilegiar metas concretas; selecionar e organizar conteúdos que ajudem o grupo a avançar quantitativamente e qualitativamente; selecionar procedimentos participativos; promover situações para que o grupo tome consciência do seu cotidiano para poder modificá-lo, privilegiar o processo como tal de maneira que o próprio grupo o acompanhe e determine a sua realimentação.

Em síntese, se quisermos, de fato, trabalhar em nossas escolas numa abordagem que conceba o conhecimento numa perspectiva dialética, precisamos nos comprometer com nosso projeto; precisamos estar comprometidos e mobilizados em torno de um processo de transformação social gerado pelas necessidades do grupo com que estamos atuando.

Por isso é necessária, como já falamos, uma compreensão da sociedade em que vivemos e a construção de um projeto de sociedade que desejamos; o entendimento e a definição da ação educativa necessária para a construção de conhecimentos que preservem a autonomia dos sujeitos.

– Vejamos se estou entendendo. Conheço significativamente os problemas e eu acredito que estes são resultados da vivência, do tipo de contexto que a população vive. Consequência de uma situação socioeconômica-cultural defasada e injusta.

Percebo que a agressividade de meus alunos entre si e para com eles próprios se dá principalmente pela ausência da autoestima, pela falta de expectativa, pela ausência dos pais, a qual se dá pelo fato de a escola os ter marginalizado e pelo distanciamento entre suas expectativas e o que a escola ensina; o alto índice de escabiose e pediculose ocorre pelas precárias condições de saneamento básico, pela perda da identidade e consequente perda de autoestima; o baixo aproveitamento escolar é consequência de tudo isto e, ainda, da ausência de propostas pedagógicas que os ajudem a superar este nível de consciência e querer participar da luta pela melhoria da qualidade de vida.



Acredito que uma proposta pedagógica de escola, como um todo, construída de forma coletiva e comprometida com a melhoria das condições de vida da população, poderá contribuir para que as crianças percebam sua história e queiram resgatá-la e, com ela, sua identidade e vontade de aprender, isto é, querer utilizar o espaço-escola, como um fórum democrático de construção.

Uma vez feita a "leitura" do grupo, tendo analisado e percebido as contradições, é possível um posicionamento e a construção de propostas alternativas que ajudem o grupo perceber estes problemas e ter vontade de superá-los.

Para isto, é preciso criar mecanismos e estratégias no sentido de que todos queiram avançar de forma coletiva, em que cada um participe considerando seu nível de compreensão e vontade de interagir.

Contextualizar os problemas e possibilitar sua superação é, sem dúvida nenhuma, um grande desafio, do qual não podemos nos omitir.

Uma das formas que temos feito e visto outros fazerem, e dado bons resultados, é a seleção e organização de temas geradores, os quais permitem priorizar e direcionar toda a ação pedagógica. É importante salientar que na escolha dos temas, não há neutralidade.

É preciso priorizar aqueles temas significativos para que propiciem às crianças a compreensão e avanços sobre suas concepções de mundo e suas capacidades de intervenção sobre este mundo.

Os temas geradores envolvem um universo significativo, o qual entendemos seja necessário ser apropriado e recriado para que o grupo possa assumir sua condição de cidadão.

Didaticamente, pode tornar-se um pouco difícil organizar o ensino, considerando este contexto do tema gerador no cotidiano da sala de aula, podendo então desmembrá-lo em componentes significativos, mais



específicos e limitados (e não limitantes), os quais podemos denominar de projeto, núcleo integrador ou eixo temático.

O importante é que este núcleo retirado de um tema gerador possa auxiliar o professor, com seu grupo, a desenvolver situações de aprendizagem que permitam o confronto, a testagem, o registro, a socialização, o jogo numa atitude interativa, na busca de compreensão deste componente em relação ao tema gerador e deste, por sua vez, em relação à história do grupo - seus desejos e necessidades reais para a superação de seus momentos atuais.

No momento em que se decidiu por quais eixos articuladores se irá trabalhar em cada tema gerador, é importante que se explicitem situações de aprendizagem que permitam a interação e a construção de conhecimentos socialmente esperados, e desejados podendo inclusive prever alguns resultados de impactos individuais e sociais.

É importante que se definam alguns indicadores que possam ajudar a acompanhar o processo e redefinir, durante o mesmo, novas ações e situações desafiadoras que ajudem as crianças a avançar cognitivamente.

A avaliação, na perspectiva construtivista, exerce uma função decisiva, pois a análise dos resultados das construções das crianças é que determinará a definição da necessidade ou não de um novo Eixo Temático, ou até de um novo tema gerador.

Esta construção em processo estabelece uma sequência e simultaneamente um aprofundamento dos conteúdos e das capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras das crianças...

Pelo menos é assim que estou concebendo até o momento, o planejamento, sempre tendo claro, que não é a forma de "se colocar no papel um plano", o elemento transformador.

O que é transformador é a forma como trabalhamos o conteúdo, o qual precisa ser trabalhado de maneira que contribua para a construção de



um sujeito pensante, que tenha coragem de criar, criticar, realizar e produzir o novo; que se aproprie da leitura, da escrita, do número, do espaço, do tempo, dos fenômenos como modos de conhecer mais; que se coloque por inteiro na compreensão do mundo, tentando, arriscando-se, expondo suas opiniões, suas leituras sobre o mundo, produzindo, expressando-se e entendendo as diferentes expressões humanas; que a alfabetização crie subsídios para produzir conhecimentos, ao invés de apenas decodificar símbolos que em nada contribuem para que o aluno seja cada vez mais sujeito.

O planejamento deixa de ser aquela tarefa estafante, obrigatória que, ao invés de facilitar o trabalho pedagógico, acabava sendo um instrumento bloqueador.

Com esta nossa conversa, além de redimensionar a função do planejamento, estou cada vez mais convencida de que alfabetizar é permitir que o sujeito se utilize de todas as formas de comunicação para, reconhecendo, reconhecer-se e modificar seu cotidiano, numa perspectiva de melhoria da qualidade de vida.

É preciso permitir que o sujeito resgate a posse da palavra para que, através dela, possa construir novos conhecimentos e novos encontros consigo mesmo e com o coletivo; que cada passo tenha sua história, suas necessidades, seu nível de percepção.

Se eu quiser desenvolver um trabalho coerente com o meu discurso, preciso levar em consideração a história e vida de meus alunos, preciso ter claro que todos têm um saber, mesmo que não seja igual ao meu e principalmente, preciso aprender este saber, para poder ensinar.

Não posso estabelecer aprioristicamente uma única ação sistemática de trabalho. Tudo bem. Eu concordo com tudo isto, porém vejo um risco: Não podemos cair no espontaneísmo e na improvisação planejando desta forma?



Acho salutar estas preocupações, pois trabalhar nesta perspectiva realmente implica em mudança de mentalidade, é conceber a alfabetização de uma outra maneira.

A dimensão em que a alfabetização está sendo colocada hoje, se caracteriza numa verdadeira superação de conceitos da educação formal.

Está sendo questionado o secular conceito de que ler é decodificar e decifrar símbolos e que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas.

Na nova concepção, a aprendizagem da escrita é realizada pelo aprendiz; é uma apropriação pessoal, decorrente da vivência de situações diversificadas de uso da escrita.

Frente a isto é preciso deixar que o aluno tome iniciativa e mostre o que e como sabe: o objeto a ser estudado precisa partir da criança.

No momento que aprendermos o saber de nossos alunos, saberemos como agir para que este saber avance. Aí reside a importância do planejamento.

Nós, os professores, precisamos ter claro o que queremos com nossos alunos, mas não podemos nunca passar por cima do saber deles.

Precisamos sim, prever atividades que ajudem a criança a construir novos conceitos, pois é a função do ensino.

Isto evidentemente não quer dizer que o professor deva deixar que seus alunos façam o que queiram e da maneira como queiram, ou melhor, ficar na contemplação afirmando "deixa estar, que eles chegam lá". Agindo desta forma, cairíamos num espontaneísmo.

A Escola é um espaço onde se aprende. É para isto que a criança está aí. Ela precisa adaptar-se à vida da escola e cabe ao professor motivá-la para o estudo sistematizado e para a busca do saber por iniciativa própria. É muito importante que a criança saiba o que é a escola e que a leve a sério.

Em síntese, cabe ao professor utilizar o tempo da criança, oferecendo atividades problematizadoras, em que cada uma, procure, no seu nível,



conquistar e construir novos conhecimentos, isto é, ao professor cabe propor problemas, mas não cabe a ele ensinar as soluções. O professor que ensina tira do aluno o prazer da descoberta e a crença em sua capacidade.

Talvez este seja o nosso maior problema: dissociar teorias e práticas, como se isso fosse possível.

Não percebemos que quando estamos agindo de uma determinada maneira, estamos na verdade aplicando uma teoria, ou estamos colocando em prática uma teoria.

Não percebemos que para gerar uma prática pedagógica teríamos que ter claro os princípios e os pressupostos que a embasam ou a explicam para saber de maneira segura, a direção que estamos dando à nossa prática. Até aí, tudo bem. A minha maior dúvida ainda está na organização das atividades.

Gostaria de apresentar este depoimento de uma alfabetizadora: “Veja bem, no meu "Plano de Curso", registrei o diagnóstico, posicionei-me explicitando os pressupostos teóricos que nortearão o meu trabalho, fiz a tematização definindo os temas geradores, já previ alguns possíveis eixos temáticos, elencando inclusive algumas situações de aprendizagem e explicitarei meus critérios e instrumentos de avaliação. Acredito que ficou bom e "funcional". Agora preciso organizar-me para trabalhar tudo isto que me propus a fazer, explicitando situações de aprendizagens concretas, obedecendo a uma sequência lógica do conhecimento, isto é, as atividades motivadoras (sei lá se é este o termo), de trabalho, de análise e sistematização, permitindo que o aluno, de fato, tenha oportunidade de construir conceitos partindo de seu nível de compreensão”.

Tenho visto professores escolherem temas e a partir destes, elencar uma série de conteúdos de todas as áreas de estudo, os quais acreditam estar relacionadas.



Parece-me que os professores usam o tema só para poderem desenvolver os conteúdos, isto é, o objetivo não está no tema, ele só serve como um ponto de partida. Não se percebe um movimento da prática-teoria-prática, por isso mesmo a grande maioria dos professores define todas as atividades para trabalhar determinado conteúdo e as desenvolvem desta forma, com raras exceções.

Sei que não é esta a proposta, já que acredito que o conhecimento precisa ser produzido e apropriado de maneira processual.

Planejar tudo previamente é colocar, como diz o provérbio popular, a "carroça na frente dos bois." Daí surge a dúvida: quais cuidados precisamos tomar para que não se caia num novo reformismo do tradicional?

– Todo planejamento que quer atender à lógica dialética da construção de um conhecimento, parte da prática social dos alunos, oferece situações de aprendizagem para teorizar esta prática (compreender e se apropriar desta prática) e voltar sempre a esta prática, porém transformada, pois o sujeito que faz esta caminhada, toma consciência desta prática, portanto, está apto a posicionar-se e tomar decisões.

Nesta perspectiva, todo planejamento, de certo modo, se caracteriza por um projeto, isto é, precisamos saber o que queremos e por que o queremos, para podermos projetar as possibilidades.

O professor, por sua concepção e experiência, visualiza as possíveis (no momento) alternativas, para, durante o processo, se utilizar daquelas que mais se apropriem ao momento.

O professor que prevê somente aquilo que realmente irá trabalhar, não terá elementos para desafiar, problematizar e nem sequer está preocupado com o nível de compreensão e de interesse que os seus alunos possam mostrar.



Planejar não é tão difícil assim. No início, sentimo-nos inseguros, mas com vontade e estudo podemos construir propostas que realmente atendam àquilo que acreditamos.

1. DICAS PARA O PLANEJAMENTO DO COTIDIANO

Para facilitar seu trabalho, apresentaremos algumas dicas para você planejar o seu cotidiano. Espero que estas possam facilitar o trabalho pedagógico do professor:

- a) Procure conhecer profundamente seus alunos, considerando-os sujeitos construtores do seu aprendizado. O aluno é um sujeito que tem sua individualidade e ao mesmo tempo é um sujeito que vive num coletivo. Isto precisa ser considerado;
- b) Faça uma leitura séria da realidade de seus alunos, registrando o essencial em forma de um diagnóstico. Este lhe proporcionará as prioridades - organize-as sob forma de temas geradores.
- c) Operacionalize ou trabalhe os temas geradores, optando por eixos mais específicos que ajudem organizar situações de aprendizagem articuladas entre si e que permitam avanços sem descontinuidades ou rupturas no processo de construções cognitivas.
- d) Projete muitas alternativas e estratégias desafiantes, as quais ajudarão a criança a querer apossar-se dos conteúdos. Lembre-se que, para uma criança se apropriar de algo, este algo precisa ser desejado por ela. Um mesmo conteúdo precisa ser trabalhado sob diversas possibilidades; a simples repetição linear não lhe garante a compreensão.
- e) Opte por atividades produtivas, isto é, que proporcionem o pensamento, o conflito, o confronto, o jogo, o esforço individual e coletivo, o lúdico, a arte e, principalmente, que ajudem a própria criança a perceber seus limites e seu crescimento, por isso é absolutamente



necessário que a criança interaja com e sobre o objeto do conhecimento, seja qual for a sua natureza e dimensão.

- f)** Registre o processo. Isto lhe dará muitos subsídios para continuá-lo. Escrever o que aconteceu, ajudará o professor a perceber as contradições, as necessidades que o processo demonstra, o que certamente facilitará a continuidade da ação educativa.
- g)** Planeje sempre suas atividades de maneira que estejam contextualizadas, para que a criança possa perceber a articulação entre o que está aprendendo na escola e na vida. Isto ajudará a desenvolver um trabalho mais engajado e consequente.
- h)** No momento em que você partir da prática social de seus alunos, necessariamente precisará ampliar a visão que eles têm do seu universo, permitindo-lhes a interação, a construção, o confronto e a troca. Que estratégias poderão ser mais autênticas e reais do que as geradas pelo próprio meio?
- i)** Ao definir-se por um projeto (tema gerador), faça um quadro-referência, que será utilizado durante o processo, podendo ser modificado conforme as construções do grupo. Para fazer isto, você pode se questionar quanto a:
 - O que pode ser proporcionado em termos de atividades, desafios, para a apropriação do conteúdo deste projeto? Para responder esta questão procure lembrar que exercícios, que jogos, que leituras, etc., seriam interessantes proporcionar para que seus alunos de fato sintam curiosidade e desejo de explorar, avançar e principalmente, sintam que podem ir além de se interagirem sobre a temática proposta.
 - Que conteúdos podem ser trabalhados para ocorrer uma intervenção interdisciplinar adequada ao grupo, para melhor compreensão da temática? Você obterá as respostas, tendo



claro duas questões: a resposta ao questionamento anterior e quais os "conteúdos mínimos" que a criança precisa aprender (considerando a série em que está lecionando e o nível de construção cognitiva de seus alunos). É importante que você se utilize da contribuição de todas as áreas de estudo.

- No momento em que você estiver construindo este quadro, você está planejando. Você agora pode escolher aquela situação de aprendizagem realmente desafiadora (que conflitua a prática de seu aluno) e deixe que o processo mostre que sequência é interessante imprimir-lhe. Lembre-se: você pode prever, dar uma direção a seu trabalho, mas não determinar de forma apriorística o que e como o fará.

Outro lembrete: as crianças indicam o que deverá ser desenvolvido, pela demonstração de suas produções, ora pela manifestação de seus desejos de forma explícita.

Ao elaborar o quadro, você certamente já irá considerar o nível de seus alunos e quais objetos de conhecimento o professor precisa construir com eles.

Você pode a partir da atitude desafiadora, elencar uma sequência de atividades que ajudem a compreensão e a apropriação do conteúdo em questão, bem como situações de registro e avaliação. Isto, sem dúvida nenhuma, não precisa ser restrito a um dia apenas. Quem planeja, conhecendo seu grupo, pode "ver mais longe".

Depois de ter desenvolvido junto às crianças situações de aprendizagem, é fundamental, como já disse antes, que você retome, registrando o que foi significativo - procure retomar o que se propôs, o que trabalharam, os resultados, e defina a continuidade ...



Não há um modelo rígido de plano. O que existe é uma preocupação de se conseguir escolher e/ou criar atividades produtivas, inseridas e/ou geradas em um contexto significativo.

Para efeitos de organização, você pode criar ou se utilizar de uma forma de "por no papel" o seu plano. Procure garantir que seu plano seja um facilitador de seu trabalho, esteja fundamentado em seu referencial teórico e que sua prática esteja comprometida com o projeto pedagógico da escola.

É bom lembrar que um trabalho numa perspectiva construtivista/interacionista/emancipatória não pode ser concebido individualmente. Precisa ser resultado de uma construção coletiva...

Outro depoimento da professora: “Que banho de dicas! Mas você sabe, eu sou resultado do ensino padronizado, cheio de modelos, regras, então não é fácil me desfazer de tudo isto. No fundo eu ainda estou louca de vontade de pedir que mostre um plano pronto.

Eu gostaria de ver na prática como isto ocorre. Eu confesso que estou confusa e insegura. É muita mudança. Além de redimensionar toda forma tradicional do professor organizar seu ensino, ele precisa inserir-se num Projeto de Escola, o qual precisa ser construído coletivamente, viabilizado por uma opção política... É incrível como as coisas se ampliam e complexificam. Quando me lembro do início da nossa conversa...! Eu estava preocupada com meu trabalho, com minha turma, na minha sala de aula. Eu pensava que se eu repensasse meu trabalho já teria desempenhado meu papel. Hoje vejo que isto é importante, porém não suficiente. Vejo que preciso redimensionar a minha prática, através do estudo, da troca solidária com meus pares – preciso me integrar com o meu grupo e com ele ter a coragem de construir um Projeto que, de fato, possa contribuir para a emancipação de todos os envolvidos.



“Este projeto, por sua vez, será viabilizado à medida que cada um dos envolvidos organize seu cotidiano, fundamentado nele”.

Como é sabido, as pessoas geralmente reagem a mudanças e desconfiam do novo: Como diz aquele ditado: "Só acredito vendo." “Quem sabe eu organizo meu trabalho nesta perspectiva com meus alunos, registro tudo e socializo com os meus colegas no sentido de "contagiá-los" e, quem, sabe a gente consiga formar um grupo e construir uma proposta que garanta a continuidade no interior do processo! Mas para isto, preciso de maior segurança quanto à condução e à organização do cotidiano: o ambiente alfabetizador, a intervenção do professor, o conteúdo”.

2. COMENTÁRIOS E REFLEXÕES

Joana em todos os momentos mostra a preocupação em assumir bem o seu trabalho. Sabe que são muitos os desafios para desenvolver a sua ação educativa com autonomia e que entre estes desafios está, sem dúvida nenhuma, a capacidade de planejá-la.

Ao planejar o professor explicita ou legitima sua representação de mundo e, conseqüentemente, de educação. São suas utopias que o impulsionam por uma direção. Não conseguimos (pelo menos não por muito tempo) pensar de uma forma e educar de outra. Estas questões parecem estar evidenciadas nas falas das professoras.

Concordam que a história de que cada criança deve constituir-se como referência para a prática educativa. Para isto, além de explicitar suas concepções (de alfabetização, como a criança aprende, entre outras), apontar para os novos sentidos e significados, precisam as professoras construir, buscar a participação de toda comunidade escolar no trabalho e organizar a ação pedagógica a partir de temáticas que viabilizem um aprender globalizado.



Embora não haja uma única forma de organizar a ação educativa, alguns procedimentos se fazem necessários. Alguns deles serão destacados a seguir.

Registrar o que já sabemos de nossos alunos (o que conhecemos de sua realidade de vida, da comunidade em que vive) e refletir sobre a importância deste conhecimento para a organização de nossa ação educativa constitui-se numa atividade muito importante para podermos estabelecer o processo da fala e da escuta com a comunidade escolar, ou seja, realizar nossa pesquisa (etnográfica, antropológica, participante...): o que é importante pesquisar? por que e como pesquisar? para quem vai servir?

Uma vez tendo em mãos estes registros e refletido sobre os ditos e não ditos é possível estabelecer uma rede temática articulando entre si as diferentes manifestações e relacionando-as com o conhecimento escolar.

Desta análise indagamos sobre a prática: como é possível transformar estas questões do cotidiano em questões pedagógicas? É preciso que a leitura que fazemos da realidade dos nossos alunos, seja devolvida para a comunidade para que esta possa confirmar (ou não) tais interpretações.

Confrontadas as leituras, é possível construirmos a nossa rede temática, definindo: o complexo temático (tema cultural), temas geradores (campos conceituais - recortes da totalidade complexa em novas totalidades) e eixos temáticos (temas específicos que sustentam a análise, os quais podem ser organizados sob forma de projetos, círculos de cultura, aulas integradas...).

Uma vez definidos os eixos temáticos, organiza-se a programação possível e, finalmente, prepara-se as atividades para a aula, sempre considerando a totalidade do conhecimento.



Planejar nossas aulas tendo como elo propulsor o ponto de vista dos alunos, permitirá trabalhar com temáticas geradoras que reproduzam as relações vividas neste contexto; organizar as áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar e de complementaridade; realizar atividades que desafiem a criatividade, a produção e a construção de conhecimento pelas crianças; ampliar os espaços de aprendizagens, qualificando as interações; interagir, construir diálogos e espaços educativos que concretizem a vivência da infância; superar a lógica conteudista e assistencialista dos currículos.

Joana mostra uma preocupação sobre "como pôr no papel todo este planejamento". Existem muitas formas de fazê-lo. O importante é que cada professor(a) o organize de uma forma própria, marcando o seu estilo de escrever.

Afinal, o planejamento serve para nortear sua ação educativa, ou, como é definido no Projeto da Escola, "o planejamento tem como objetivo viabilizar a concretização das totalidades do conhecimento, constituindo-se em um mapa da realidade".

Uma vez tendo realizada a leitura da realidade - resultado da pesquisa socioantropológica e definida a questão geradora (complexo temático), precisamos:

1. Justificar a escolha e a relevância do tema (por quê?): qual a razão desta escolha? O que "falta", "fala" e/ou expressa o interesse da realidade investigada.
2. Estabelecer o objetivo geral (grande) que temos em relação ao tema. É o momento em que pensamos nossas utopias e possibilidades em relação e a partir do tema (para quê?): que novos sentidos queremos construir? O que transformar?
3. Definir os objetivos específicos (pequenos - mensuráveis), explicitando o que é possível encaminhar em direção ao que queremos.



4. Programar as atividades possíveis e/ou necessárias para o desenvolvimento de nossos propósitos: junto à comunidade, com os alunos e/ou turma.
5. Definir critérios e indicadores de como podemos avaliar o processo, sempre lembrando que esta etapa é de fundamental importância, uma vez que um novo planejamento (eixo temático) nasce desta avaliação.

3. A ANÁLISE DE UMA PRÁTICA

Ao invés de continuar conversando sobre planejamento, vamos passear. Vamos visitar a turma de alunos da professora Patrícia (nome fictício). Ela organiza seu ensino sob forma de "Projetão", partindo sempre de um Tema Gerador, o qual garante a contextualização dos conteúdos e segue a sequência do movimento dialético, partindo da prática do grupo.

Procura levantar problemas através de diferentes desafios para que o grupo analise, compreenda e possa interagir com o objeto, para depois voltar a esta prática de forma diferente, modificada.

É interessante você observar a sequência das ações, as relações existentes entre elas e, principalmente, a produção das crianças, isto é, como cada uma produz seu conhecimento.

Você vai perceber, que embora trabalhem de forma coletiva, são respeitadas em suas individualidades, onde cada uma produza de acordo com seu nível de compreensão. Gostaria que você observasse, também, em que nível ocorre a intervenção da Patrícia, pois nesta perspectiva, o professor precisa atuar como mediador e sistematizador das ações. Procure ver como e quando isto ocorre.

Patrícia está trabalhando o Tema Gerador "Organização", com o Eixo Temático - "Brincando Também se Aprende". Aliás, este tema é trabalhado por todos os professores das Séries Iniciais de uma determinada escola, variando, no entanto, seus eixos temáticos.



4. RELATO DE OBSERVAÇÕES

Todas as crianças, naquela segunda-feira, chegaram à escola carregadas de brinquedos construídos pelos pais e por elas próprias no final de semana.

Cada criança queria mostrar o que trouxera. A Patrícia também havia construído o seu brinquedo. Entram todos eufóricos na sala e, já sabem, sentam em rodinha e colocam seus brinquedos no centro. "Nossa, quanto brinquedo! Trabalhamos, hein?", inicia Patrícia, incentivando a conversa. "Vamos contar os brinquedos." Será que há mais brinquedos ou pessoas? Vamos comparar?" Cada um coloca um brinquedo à sua frente. Sobraram brinquedos! Sobraram crianças? A professora desafia as crianças a fazerem tentativas. Algumas conseguem fazer relação termo a termo, outras não; solicita que cada criança conte o procedimento usado para que se motivem entre si e percebam diferentes modalidades para se resolver o mesmo problema. Desafia aqueles que querem representar seu procedimento no quadro e explicar para a turma.

Patrícia prossegue em seu papel de coordenadora, solicitando que cada criança relate a sua experiência de "construtor de brinquedo", o que utilizou, como fez, quem participou da confecção... No início todos queriam falar de uma vez só, mas a Patrícia relembra as regras estabelecidas pelo grupo e combinam a forma de relatar. Cada criança tem seu tempo e quando uma, um pouco mais tímida ou mais retraída, não consegue lembrar detalhes, a professora e os colegas fazem perguntas, ajudando-a a descrever seu brinquedo.

Patrícia aponta algumas semelhanças entre os brinquedos, quanto ao nome, de que são feitos, tamanho, etc. "Vocês viram que podemos formar conjuntos com os brinquedos? O que há de igual entre a bola e a boneca?"

A professora escreve no quadro e as crianças mostram o que há de igual. As crianças fazem agrupamentos, comentam e registram no caderno.



(O interessante é que, quando Patrícia sugeriu formar conjuntos, todas as crianças, espontaneamente reuniram-se em grupos. Ela explicou que eles trabalham sempre em grupo e que este é formado semanalmente por escolha, de forma democrática).

"Professora, por que a gente trouxe os brinquedos? Não vamos brincar com eles?" Pergunta uma criança que é logo aplaudida por todos. "Está certo, se trouxemos brinquedos, precisamos brincar." Os grupos escolhem o que brincar, enquanto Patrícia observa, pergunta, sem interferir na organização. Combinam um espaço para expor os brinquedos, organizam, fazem e anexam etiquetas em cada brinquedo.

Ao voltarem aos seus lugares, que também estão organizados para trabalho em grupos, a professora sugere que as crianças desenhem a atividade realizada e escrevam palavras ou frases sobre as mesmas.

As crianças escrevem o que e como sabem, enquanto Patrícia circula entre as mesas para observar o que cada criança tenta escrever, observa as tentativas, estimula e orienta a criança que tem dúvidas.

As crianças contam o que escreveram, como escreveram as palavras, que letras usaram, que dificuldades ou dúvidas encontraram durante a produção e como as solucionaram. Patrícia procede desta maneira com todas as palavras ou frases e as escreve numa folha, (para poder posteriormente distribuir as crianças e realizar com as mesmas, atividades e fixação de letras, de relações...).

Feito isto, a professora distribui diferentes materiais, com os quais as crianças montam um painel sobre brinquedos. Sobre o painel, a professora escreve: PRECISO ME DIVERTIR, e as crianças escrevem palavras relacionadas.

No recreio, as crianças brincam livremente e Patrícia observa a organização do grupo e se as crianças realizam relação com o realizado em sala de aula.



Na volta, em sala de aula, prepara, com o auxílio das crianças, o ambiente para contar uma história. Em cartelas, conta a história de Pituchinha, a Boneca da Loja de Brinquedos. A professora vai contando e as crianças dramatizam, exploram movimentos, expressões corporais, sensações e sons. Após a experiência, comentam a história e observam uma boneca e comparam semelhanças entre a mesma e uma pessoa, tocam as partes do corpo, nomeiam e enumeram.

Patrícia distribui gravuras, contendo partes das figuras humanas; com elas formam bonecas. A professora escreve BONECA sobre as produções das crianças, reescreve a palavra no quadro, lê com as crianças; contam as letras, citam o nome das letras, analisam a "topografia" das letras, relacionam as letras com as iniciais dos nomes da turma. As crianças recebem uma ficha com a palavra BONECA, para colorir as letras da palavra. A professora recorda os personagens e solicita que cada criança escreva assim como sabe, o nome dos mesmos. Logo após, lança o texto: Pituchinha é uma boneca. Ela mora numa loja de brinquedos. Pituchinha mora com Pompom, com Polichinelo e com o Soldado de Ferro.

A professora desafia a criança a "ler" o texto individualmente (preparação). A criança que consegue ler conta com suas próprias palavras o que leu. Esta tarefa acontece de maneira que cada criança faça as suas tentativas, e Patrícia, sempre atenta, responde as dúvidas, ajudando quando solicitada. Ela escreve BONECA no quadro e a criança procura localizar no texto esta palavra e marca com um círculo nas outras palavras, letras que formam a palavra boneca.

Como tema para casa, as crianças podem escolher o nome de um dos personagens da história e recortar, de revistas e jornais, letras que formam a palavra respectiva.

Antes de terminar a aula, Patrícia reúne o grupo, e retoma, oralmente, tudo o que fizeram e aprenderam neste dia. Por fim, combinam



que todos trariam retalhos de tecido, frascos de plástico, retalhos de lã para confeccionar bonecos de vara.

Dado o sinal, todos saíram alegres, conversando sobre o que haviam feito neste dia.

... UMA SEMANA DEPOIS!

A sala toda decorada com brinquedos feitos pelas crianças. No cartaz do "alfabeto-brinquedo", estão expostas palavras que comprovam que "brincando também se aprende".

Percebe-se que, durante esta semana, as crianças brincaram bastante e aprenderam muito visitando brinquedotecas e lojas de brinquedos; estabelecendo diferenças entre os brinquedos antigos e modernos - a relação existente entre os brinquedos com a época; recebendo a visita de pessoas mais velhas que ensinaram brincadeiras do seu tempo; lendo e pesquisando; associando fatos e situações.

Perceberam que para brincar é preciso criar e que muitas crianças não têm brinquedos comprados, que a TV vende ideias muitas vezes questionáveis; escrevendo palavras (considerando seu nível de construção) nos muros, em painéis, no caderno e no livro que está sendo organizado.

Neste dia, as crianças não se contêm: "Vamos jogar, professora?, pedem todos, com seus, "saquinhos de bolitas" na mão. Patrícia também pega suas bolitas e fala que neste dia, durante o jogo, que seria muito divertido, iriam também aprender muitas coisas interessantes.

No pátio, num grande círculo, Patrícia coloca suas bolitas no chão e fala: "Vou colocar aqui UMA bolita. Quantas bolitas coloquei no chão? Muito bem! Agora Maria colocará tantas bolitas quanto eu coloquei e MAIS UMA. Quantas bolitas Maria colocou? Vamos contar? Podemos dizer que UM MAIS UM formam DOIS? Como podemos representar isto, utilizando outros materiais?" (Patrícia faz isto, até formar 9 elementos).

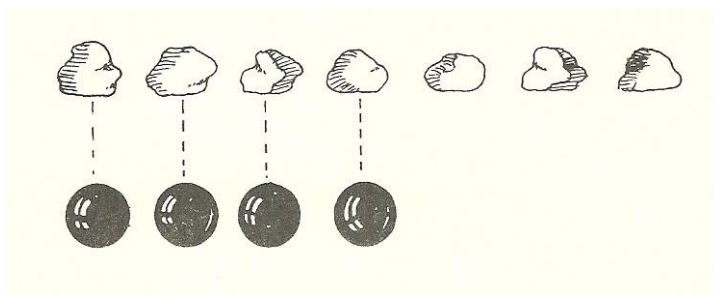


Retoma e faz a contagem do **MAIS UM**. Após, sugere que se tire um de cada conjunto iniciando pelo 9, e fala o conceito **MENOS UM**.

As crianças contam as bolitas de seus saquinhos (todos têm nove, pois no outro dia, a professora pretende trabalhar o dez) em voz alta, procurando relacionar o numeral com a quantidade.

Para registrar "lembrar" quantas bolitas têm as crianças pegam uma pedra para cada bolita. "Todos nós vamos iniciar o jogo com nove bolitas cada um. No final iremos verificar quem ganhou, quem perdeu e por quanto." Combinam as regras do jogo e iniciam os preparativos, onde uns fazem a "raia" (uma linha que servirá de limite de espaço e para os jogadores disputarem quem Será o "prima" (o primeiro - aquele que iniciará o jogo); outros marcam o "tejo" (um limite em forma de triângulo, onde as crianças "casam" as bolitas que serão disputadas); combinam quantas bolitas cada um terá que casar "por jogada" e iniciam o jogo.

Durante todo o tempo são explorados conceitos de ordem, quantidade, contagem, correspondência, adição, subtração, entre outros. Após o jogo, cada criança compara a quantidade de bolitas que possuía antes de iniciar e após a conclusão do jogo. Colocam as pedrinhas em linha e abaixo as bolitas (correspondência, comparação).



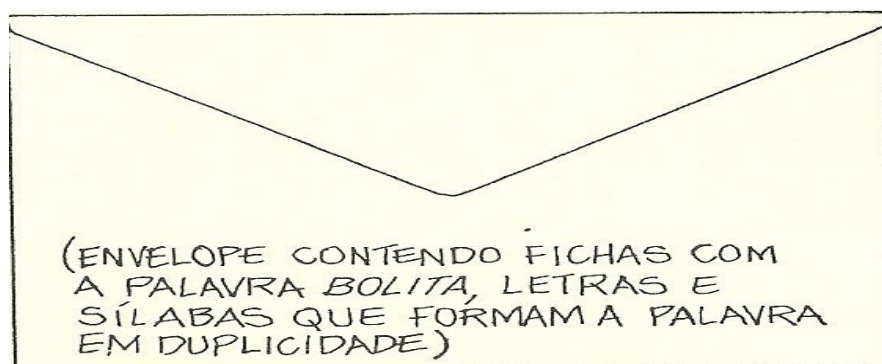
Procuram redistribuir as bolitas de maneira que todos tenham a mesma quantidade com que começaram. "Quem tem mais de nove? Quantos mais? Então, quantas precisam devolver? Para quem?" Durante a redistribuição, muitos cálculos precisam ser feitos. Patrícia analisa com as crianças e sistematiza a atividade realizada.



Na volta à sala de aula, modelam bolitas e realizam a atividade do **MAIS UM**, para depois, individualmente registrar no caderno. 1) Com colagem de sementes; 2) Com desenho; e 3) Com numerais. Cada criança realizou esta atividade, de acordo com seu nível de maturidade. Algumas crianças não conseguiram realizar a 3ª etapa da atividade.

Patrícia lança o desafio: "Vamos escrever o que fizemos hoje no pátio? "Nós jogamos bolita!", e estimula para que cada criança escreva esta frase no seu caderno. Pergunta para uma criança, como escreveu a palavra bolita. Esta diz as letras que usou, como as organizou. Patrícia pergunta: "Todos usaram estas letras para escrever a palavra bolita?" Todos querem falar e no final a professora também, mostra a "sua maneira " de escrever BOLITA. Ela escreve a palavra no quadro e solicita para que "ditem "palavras que comecem como BOLITA.

Enquanto as crianças ditam, Patrícia escreve no quadro e juntos leem as letras, contam e comparam. Dos seus envelopes do alfabeto, retiram as letras e formam a palavra bolita. Comparam com os colegas, discutem. Enquanto fazem isto, Patrícia lança a seguinte atividade em grupos:



A professora desafia: Que jogos podemos fazer com estas fichas? As crianças exploram o material e criam diferentes situações. Algumas dizem que podem formar palavras, e são desafiadas a fazê-lo. Quando um grupo consegue formar uma palavra é aquela festa. Todos querem ver. A professora também analisa, lê e escreve no quadro. Quando suficientemente



explorada a atividade, a professora distribui para os grupos uma ficha como esta:

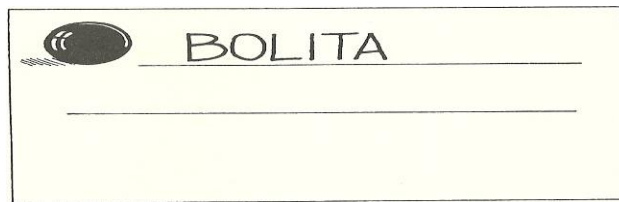


E pergunta: Como poderíamos usar estas fichinhas do envelope para completar o jogo desta ficha maior? Podem usar cola. Para o grupo que ia aprontando a professora distribuía uma ficha igual, porém menor, para que cada criança pudesse fazer o registro individual da atividade do grupo.

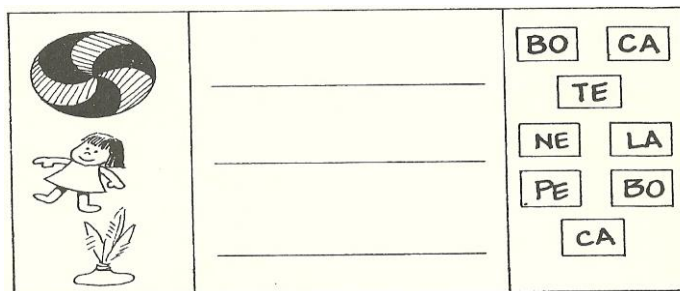
As crianças trabalham espontaneamente, levantam-se de seus lugares, confrontam com a folha do colega, discutem e à medida que vão concluindo a atividade, elas mostram para a professora que por sua vez ouve, questiona, registra em seu caderno avanços por ela considerados significativos e distribui atividades para as crianças realizarem em casa como tema. Tais atividades procuravam atender os níveis de construção da escrita de cada criança. Assim, para as que ainda estão no nível de construção pré-silábico (poucos) a professora distribuiu a tarefa:

- Colorir as letras que há em seu nome.
- Recortar e colar letras que formam a palavra BOLITA.
- Recortar e colar palavras que comecem igual a BOLITA.



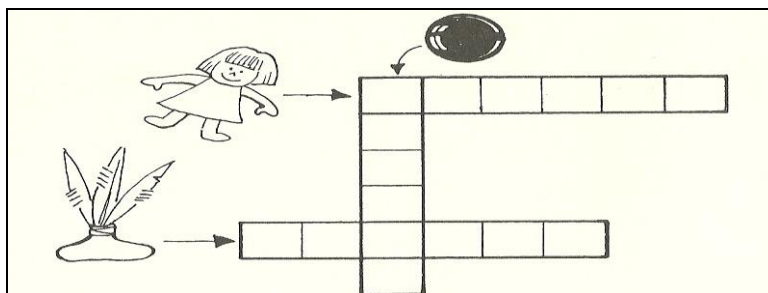


Para os que estão no nível silábico, a professora distribuiu outra atividade:



Recortar as sílabas, formar as palavras e colar no lado da gravura correspondente.

Para as crianças que estão construindo a escrita alfabeticamente, a professora distribuiu uma cruzadinha.



Feito isto, a professora pediu para que cada um trouxesse sua caixa de materiais e sentasse na rodinha. Cada criança buscou uma caixa contendo muitas atividades. Eram folhas, livrinhos feitos por elas mesmas, gravuras e o "alfabeto dos brinquedos".

Todos sentados em círculo, através do alfabeto de brinquedos retomaram todo o caminho percorrido desde que começaram a trabalhar sobre este Eixo, lembrando o que construíram, como fizeram, com quem e com o que contaram.



Com o auxílio das outras produções as crianças participavam ativamente, fazendo relações entre uma e outra atividade. Uma criança lembrou da cantiga de roda que vovó Margarida ensinara, quando da sua visita à escola. Todos quiseram cantá-la. "Que outras canções aprendemos!" Com esta pergunta, cada um queria falar mais que o outro, mas ao serem lembrados sobre a importância de todos terem seu espaço, a conversa voltou a ser animadamente organizada.

Neste dia, a professora procurou sistematizar algumas descobertas e combinar possível continuação. Todos alguns mais e outros menos opinaram, o que era registrado pela professora. Após, leu tudo o que falaram e o grupo decidiu pelo debate e pelo voto sobre o melhor encaminhamento. A professora interferia dando também sua opinião.

Ao terminar a aula, todos ainda estavam sentados tomando decisões. Arrumando seus materiais, alguns já estavam falando sobre o que tinham em casa e poderiam trazer.

–... Foi isto que eu consegui registrar, disse a professora. O que mais me chamou a atenção foi o entusiasmo de todos e a forma de organização. A sala sempre organizada em grupos, mesmo quando a construção era individual. E a disciplina então! Não é aquela que comumente é vista como ideal. Uma pessoa um pouco mal informada até poderia dizer que não há organização, que tudo ali é bagunça. Mas, se a gente observar com atenção e acima de tudo com critérios bem estabelecidos, vemos que de bagunça não há nada. O que há ali é vida, entusiasmo e participação.

A criança sabe que há momentos que o silêncio é necessário e que não é passivo nem estático. Outra coisa que impressiona, é que a criança nunca fica sem fazer nada. Mesmo aquela que conclui sua tarefa sabe que neste espaço há muitas possibilidades: ajudar um colega de seu grupo, realizar jogos com os seus envelopes de letras, sílabas e palavras, quebra-



cabeças na caixa coletiva, ir ao cantinho da leitura e escolher um bom livro, desenhar, entre outras atividades.

Daí a importância da organização do ambiente alfabetizador, ele também educa e precisa ser coerente com a concepção que se tem de educação. Como trabalhar a democracia e a solidariedade num ambiente autoritário e que estimula o individualismo? Como desafiar a criança sobre a função social da escrita, quando esta só aparece no quadro sob forma de ordens?

Realmente, para se realizar trabalho deste nível, o professor precisa ser um estudioso e um constante pesquisador, atento às contribuições teóricas de vanguarda para também, ele, sempre se ver como sujeito histórico capaz de construir o seu conhecimento.

Como você percebeu, nesta forma de trabalhar, professor e alunos, principalmente estes, estão sempre ocupados em tarefas dinâmicas, e o que é importante, todas se relacionam entre si.

Um aspecto que precisa ser observado, é que a criança, nesta abordagem, faz muito mais do que aquilo que aparece nos cadernos. O que aparece são relatos de situações de aprendizagem vivenciadas. A riqueza está no processo - assim por exemplo, enquanto as crianças jogavam bolitas, conhecimentos foram sendo desenvolvidos com espontaneidade: a contagem, as operações acontecem quando uma criança "rapa" alguma(s) ou todas do tejo, quando comparam quantas bolitas possuíam antes de iniciar o jogo e no final (- tem mais? menos? perdeu? ganhou? empatou? -); o companheirismo e o coletivo também acontecem e o professor precisa ficar atento nestas ocasiões e "entrar na deles" ou pelo menos entender a linguagem usada pelas crianças para aproveitar os conceitos implícitos e poder ampliar o universo vocabular.

É comum vermos crianças jogando "às cumpá". O professor precisa saber que isto quer dizer que irão jogar de companheiros e quando isto



acontece os companheiros se dispõem em dividir, entre si, os "lucros" ou os "prejuízos".

Às vezes, jogam "às brincas" (de brincadeira - pois após o jogo, as bolitas são restituídas aos donos, independentemente de ter ganho ou perdido, outras vezes, "às devas". Assim muitos conceitos matemáticos são tão naturalmente vivenciados, os quais precisam ser sistematizados.

Como vemos, muitos conceitos e valores podem ser desenvolvidos durante uma experiência vivenciada, pois o que se quer salientar é que nunca deveríamos realizar uma atividade como se nela estivesse inserido apenas um conteúdo ou um objetivo.

Você tem razão, quando diz que o professor, nesta abordagem, nunca pode considerar-se um profissional pronto e acabado, mas precisa considerar-se um sujeito histórico, isto é, sempre em construção, sempre inserido num tempo e num espaço, capaz de participar, criar e crescer no seu fazer.

O professor, nesta abordagem, precisa saber muito mais do que aquilo que a criança necessita construir, pois o professor que tem um conhecimento restrito, apresenta dificuldades para problematizar o conteúdo.

Por outro lado, até parece contraditório, o professor também sabe que seu conhecimento não é acabado e que pode e precisa aprender muito mais. É isto que dá sentido à Escola.

Um exemplo, de como a professora poderia ter registrado o planejamento do Eixo Temático, antes de o ter desenvolvido. Durante o processo, ela irá completando-o, considerando o processo e as reações das crianças.

Tema Gerador - A importância da organização para a emancipação do sujeito.

Eixo Temático - Aprende-se brincando e brincando também se aprende.



Duração - 1 mês, aproximadamente.

Objetivo - Permitir que a criança, através do brinquedo e do jogo lúdico, interaja com outras crianças e construa, no coletivo, noções básicas que a ajudem a ampliar sua capacidade de socializar, comunicar, quantificar, entender relações e dominar seu espaço e tempo mais próximo.

5. ATIVIDADES E ATOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS (ALGUNS POSSÍVEIS)

- 1) Brincar e explorar brinquedos e jogos da sala de aula e trazidos de casa. (Observar a organização e preferência).
- 2) Conversar sobre os brinquedos; importância do brincar - diálogo - confronto de opiniões - registrar o "consenso".
- 3) Questionar: de que brincaram, com quais brinquedos, por quê?
- 4) Elencar brincadeiras preferidas, contar como se brinca; escolher uma para ilustrar e escrever o nome, considerando seu nível de construção da escrita.
- 5) Montar o "Alfabeto do Brinquedo". O que lembra "Brincar"? Construção Coletiva do "Livro da Sala de Aula, o qual Será preenchido no decorrer das ações, com contribuições de todos; construção individual do seu alfabeto ilustrado, utilizando recortes, gravuras, montagens e exploração dos diferentes tipos de letras.
- 6) Classificar os brinquedos - a) Livre: Cada um explica o atributo usado, registrar b) Desafio: - que outros agrupamentos podemos formar? c) trabalhar, utilizando brinquedos e outros objetos explorando cor, forma, tamanho, textura, quantidade... Como podemos formar estes grupos utilizando os Blocos Lógicos?
- 7) Confeccionar brinquedos e jogos - criando regras e relacionando a importância de sua elaboração (por quê? por quem? e para quê?) suas regras.



- 8)** Explorar palavras do "Alfabeto do Brinquedo", quanto: grafia-som, número de letras (relacionando quantidade), topografia (forma) letra inicial, letra final.
- 9)** Comparar letras das palavras escolhidas com letras do próprio nome, através de jogos (em grupo e individual).
- 10)** Entrevistar pessoas de diferentes idades sobre as brincadeiras e brinquedos de sua época.
- 11)** Elaborar o "livro das brincadeiras"
- 12)** Construir linha de tempo
- 13.** Coletar brinquedos antigos e montar uma exposição dos Brinquedos coletados e construídos, bem como das produções realizadas pelo grupo.
- 14)** Convidar pais para assistir e ouvir a exposição das atividades realizadas.
- 15)** Organizar uma tarde de jogos com pais e filhos.
- 16)** Organizar uma campanha junto à comunidade para arrecadar brinquedos e montar uma "Brinquedoteca" na Escola, elaborando cartazes, distribuindo tarefas...
- 17)** Comentar: todas as crianças brincam? Por quê? Confrontar opiniões - é certo crianças terem que trabalhar desde pequenas? Quais são os trabalhos realizados por crianças? Quem da sala trabalha? O que faz? Quanto ganha? Quais suas dificuldades? Para quem vai o dinheiro? dando e ouvindo depoimentos; fazendo registros; ouvindo leituras de artigos sobre o tema.
- 18)** Recortar gravuras de crianças trabalhando, escrever o que representam, lendo e explicando os procedimentos utilizados para a escrita.
- 19)** Contar os brinquedos da exposição: escrever os numerais; fixar com jogos, explorando quantidade e numeral: Montar a tabela dos numerais e anexar no Livro, "Alfabeto do Brinquedo". Recortar numerais que conhece e colar desenhos representando quantidade; jogo com bolitas (bolas de



gude), relação MAIS UM, Termo a termo - registrar com material sucata, com palitos, com desenho e numerais - cálculo – relatórios.

20) Analisar em cada brinquedo construído ou escolhido pelo grupo que conhecimentos podem ser veiculados no seu interior:

- Grupo - companheirismo, decisões democráticas, solidariedade, honestidade, discutindo e vivenciando valores durante jogos, atividades coletivas.
- Raciocínio, Inteligência - pensar antes de fazer (levantar hipóteses) adicionar, subtrair, dividir e multiplicar, através dos jogos e atividades que exijam o comparar, operar para saber, quem ganhou, quanto, quanto precisa devolver, repartir...
- Leitura, Sequência lógica - ampliação do universo, através de histórias: João Teimoso, Pituchinha, Urso com Música na Barriga, etc., explorar sua mensagem, reproduzir, dramatizar, desenhar, escrever o nome dos personagens, fixar letras com jogos de memória, bingo, forca, entre outras.
- Espaço e tempo - perceber e explorar espaços amplo e restrito, limites, através de jogos no pátio, na sala, relacionar brinquedos e brincadeiras, considerando época e idade (brinquedos antigos) (brincadeiras para bebês, pequenos, maiores...)
- Organização e trabalho - profissões que podem ser relacionadas com os brinquedos (quem constrói brinquedos?), que instrumento de trabalho exige esta profissão? relacionar instrumentos de trabalho com os brinquedos; tipo de trabalho, desenhar o que seus pais trabalham, que instrumentos utilizam, o que e onde trabalham, escrever, recortar gravuras e letras que formam o nome das profissões; etiquetar brinquedos, organizar exposição, campanha, regras.



- Conhecimento e cuidado com o corpo - movimento, convívio, atividades de relax, sensibilização e conhecimento das partes do corpo, montagem de bonecos, comparação com seu corpo, funções.

21) Reunião para discutir e avaliar o que foi construído, o que gostariam de fazer a partir destas continuidades, o que não gostariam e definir continuidade.

22) Elaborar um texto coletivo, registrando fatos mais significativos - mimeografados (com letra script e cursiva) e anexar no livro, explorar letras, palavras, quantidade; ilustrar o texto, criar uma capa para o Livro e planejar o seu "lançamento."

23) Convidar pais, direção e também outras turmas para o lançamento do livro da turma e relatar suas construções, através de dramatizações, desenhos, explicações, etc.

24) "Jogo: exercício da Inteligência e da curiosidade" - (vivência plena de cooperação) - palestra para os pais explicitando o projeto e definindo encaminhamentos.

Observação: As atividades serão desenvolvidas e redimensionadas considerando a participação das crianças durante o projeto.

"... tanto mais inteligente é o sujeito, quanto mais criar soluções diferenciadas para um mesmo problema e optar pela mais adequada... "
(Piaget)

Resultados esperados (indicadores):

- Tomada de decisões democráticas;
- Exposição e curiosidade em superar seu estágio de construção;
- Justificativa e explicação de seus procedimentos;
- Ampliação da compreensão das funções e usos sociais da escrita, leitura, número e operações.



6. COMENTÁRIOS E REFLEXÕES (USO DE NOMES FICTÍCIOS)

Joana, ao relatar o que observou na sala de aula de Patrícia, destaca algumas questões que merecem uma maior reflexão. Entre estas a relação professora-alunos e alunos-alunos. Percebe que não há uma relação verticalizada, mas interativa.

A professora procura, por meio de várias estratégias, mediar as aprendizagens. Não há uma preocupação em estabelecer fronteiras entre as áreas do conhecimento, mas com uma postura interdisciplinar, pois a professora sabe que se constrói conhecimento a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido e que o objeto cognoscível nunca está solto em "gavetas conceituais", mas em inter-relação com uma totalidade.

A professora parte do que os alunos sabem, de experiências feitas pelo coletivo e problematiza, interfere, propõe novas situações de aprendizagem e "traz" novos conteúdos de forma articulada e processual.

A continuidade acontece pelas perguntas que as crianças lançam, de suas falas e também de seus silêncios. Há uma procura pela totalidade do conhecimento, libertando-se da seriação, da fragmentação, da hierarquização e da descontextualização.

Esta dinâmica ocorre num processo dialógico, no qual crianças e professora desempenham seus papéis numa relação efetiva e amorosa, em que ciências e artes, razão e emoção convivem em harmonia na busca de novos sentidos para a vida.

A vivência desta organização curricular impõe, para a professora, uma postura de pesquisa, de reflexão constante sobre sua práxis e dessa reflexão demanda novas práticas, fazendo com que a professora ressignifique a sua atuação.

Para Patrícia optar por este ou aquele tema gerador ela precisa, assim como foi destacado, fazer um "planejamento didático", estabelecendo o



processo de escuta das falas da comunidade escolar; realizar uma série de atividades, provocando situações de fala, para as pessoas explicitarem suas visões de mundo, suas faltas e expectativas; registrar tudo o que for significativo, explicando porque é significativo, ou seja, em que estas informações contribuirão na organização de sua prática e ainda como esta deve ser organizada para responder às demandas que as falas indicaram.

Da reflexão dos ditos e dos não ditos das crianças, Patrícia seleciona, organiza e ordena atividades que serão desenvolvidas pelo grupo, tematiza os contextos a serem privilegiados, a partir dos quais elabora seu eixo temático, buscando nas diferentes áreas do conhecimento elementos, conceitos e sentidos que contribuirão na elucidação das questões geradas na tematização.

Além de planejar as possíveis atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, a professora também projeta atividades e/ou eventos a serem realizados com a família e de integração com a escola.

Para que possa redimensionar suas atividades, a professora adota a cultura do registro, construindo a memória do grupo.

7. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Realmente, vendo uma aula assim e ouvindo você falar, dá vontade de começar logo, apesar de muitos receios ainda persistirem.

Para trabalhar desta forma, o professor precisa de muito preparo para explicá-la para os pais. Como é que ele vai convencer os pais que não há problemas se o filho chegar em casa com o caderno cheio de erros? Que não se "ensina mais a ler", não se insiste mais sobre as famílias silábicas, sequência numérica?

É preciso também uma "paciência pedagógica" para esperar que cada criança construa o seu aprendizado, oferecendo estímulos para que ela



elabore novos esquemas, em novos patamares e poder com isto, evoluir cognitivamente.

É preciso, ainda, muita competência para conhecer, de fato, o que a criança sabe e como ela elabora esse saber para poder organizar o ensino.

Eu vejo que sozinho, dificilmente, o professor conseguirá êxito, pois uma proposta destas, não pode ser vista como um trabalho isolado, mas precisa caracterizar-se necessariamente como uma proposta pedagógica para as Séries Iniciais de uma Escola.

Acredito que, no momento, em que um grupo de professores se dispuserem a se reunir para discutir sua prática pedagógica, socializando suas ações, suas expectativas e suas dúvidas, os resultados poderão ser mais animadores.

Mais do que nunca, esse é o momento de a gente repensar a nossa prática para registrar o que de bom há em nossa proposta, que outras contribuições teóricas e práticas existem para fomentá-la no sentido de avançar qualitativamente no trabalho que desenvolvemos, onde os beneficiados diretos e imediatos serão nossos alunos e nós mesmos e indiretamente toda a sociedade...

Mas devemos perguntar: Como é que a professora Patrícia pode avaliar estas crianças? Veja o processo de avaliação adotado pela professora:

"No início do ano, eu defino, após o diagnóstico, quais são as prioridades e as alternativas de trabalhá-las e já defino alguns critérios e indicadores que me oferecerão, durante o processo, um parâmetro para poder acompanhar os avanços (quais e a que nível eles ocorrem) de cada criança.

“Eu, percebendo quem são minhas crianças, o que e como sabem; qual é a meta que queremos atingir, fica fácil saber que tipo de atividades



preciso oferecer e perceber quando uma criança passa para um nível posterior e por isso, fica também fácil registrar os aspectos mais relevantes”.

“Costumo guardar materiais dos alunos para que no final de cada etapa eu possa rever, com eles, a caminhada que percorremos e ver como cada criança progrediu”.

“Juntos, eu e as crianças, refazemos o caminho percorrido, permitindo que elas tenham uma visão clara de sua vida na escola e percebam seu próprio crescimento. Para mim este momento é muito importante, pois é quando tomo decisões quanto a continuidade do trabalho”.

“Para mim, a avaliação, enquanto teste para "ver quem aprendeu ou não", não precisaria existir. Eu até acho que nos testes padronizados as crianças menos mostram o que e como sabem é claro que me utilizo de diferentes instrumentos, que eu aplico em diferentes momentos”.

“Isto, como já falei, me dá subsídios para optar por determinadas atividades e entender a produção de cada criança. Por outro lado, a avaliação, ou os resultados desta, oferecem-me subsídios para avaliar o meu próprio trabalho”.

“É importante salientar que registro de observações, análise das produções feitas pelas crianças, são muito mais eficientes que provas convencionais, embora me utilize de vez em quando de testes, porém elaborados de forma globalizada e dinâmica, que servem para avaliar e reorientar novas situações de aprendizagem”. "Em síntese, é isso aí. É importante que se diga, que esta minha prática de avaliação está fundamentada num posicionamento teórico, por isso, procuramos estudar, avaliar com os alunos e colegas a nossa prática, para redimensioná-la, quando necessário..."

–... Achei muito interessante as colocações feitas por Patrícia e eu gostaria que você fizesse algumas considerações sobre as mesmas.



– A avaliação é um dos aspectos mais polêmicos na Escola. Por sua complexidade vou me limitar a fazer algumas considerações relacionadas às colocações da professora.

Patrícia, durante suas colocações, explicitou uma postura, uma linha pedagógica que mostra uma coerência entre o que se propõe, desenvolve e avalia.

Ela deixa claro que a avaliação não se resume a um momento, ou a um teste para provar que determinado aluno aprendeu e por isso, pode passar de ano.

A preocupação, não está no quanto a criança aprende, mas no como esta aprendizagem ocorre. Isto não é muito comum ocorrer, pois é sabido que na maioria das vezes, a avaliação é utilizada de forma arbitrária: a criança ou responde às expectativas da escola e da sociedade, ou é eliminada do processo levando consigo o estigma de incompetente.

E é, nesta perspectiva, que historicamente, a avaliação tem sido usada como estratégia de ajustar o sujeito ao meio, mostrando-lhe, inclusive, ser esta a maneira certa para sua "formação integral." Isto gera insegurança e medo naquele que é avaliado, pois é evidente que esta forma de avaliar é altamente excludente, revelando explicitando uma postura pedagógica autoritária, conservacionista e reformista.

No caso do relato da professora, vemos uma diferença fundamental, pois este está apostando na capacidade e na criatividade da criança, por isso espera respostas originais e próprias de cada uma.

O professor, nestas perspectivas, não vê a avaliação como uma medida, mas como uma forma de acompanhar um processo, observando o desenvolvimento de cada criança, para poder desafiá-la no sentido de superar este momento ou estágio de construção.

Com critérios claros, com base na observação e reflexão teórica, o professor registra o que é significativo, compara o processo e os resultados



para decidir os novos rumos da prática. A avaliação neste caso é concebida como o embrião do próprio planejamento.

É importante lembrar que a avaliação precisa ser adequada à concepção que se tem de educação e onde precisa prever e explicitar porque, quando, quem e como avaliar.

O professor precisa prever critérios que sirvam de subsídio para o acompanhamento, podendo inclusive construir um quadro onde registra que prática quer avaliar, que conteúdos, prever resultados para poder, posteriormente, registrar aqueles conseguidos em relação ao previsto, ao imprevisto, às mudanças, retrocessos e avanços.

Após a análise dos resultados, define os encaminhamentos, isto é, redefine objetivos, metas, ações, considerando os obstáculos e necessidades de superação.

A avaliação é, também, um processo de democratização do ensino, quando reconhece os avanços e tropeços da criança como sendo construções do seu aprendizado.

O professor, nesta concepção, é uma autoridade, pois é ele quem conduz para a conquista do projeto, dando os devidos encaminhamentos e criando as condições para que a criança participe efetivamente no processo de avaliação.

Para isto, precisa ser um leitor permanente das construções do seu aluno para assim poder definir atos didático-metodológicos, estratégias, instrumentos que assegurem o que se propõe.

Ser um leitor do desenvolvimento do aluno implica saber, perceber os limites dele, através de observações planejadas, através de registros, do ato da reflexão, os quais servirão de subsídios para elaboração de uma análise do desenvolvimento do aluno, sob forma de relatório, que precisa ser resultado de vários registros em diferentes momentos e circunstâncias.



É preciso lembrar que as crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de interagir no seu ambiente. Somente através da observação atenta e curiosa do professor é possível perceber o desenvolvimento da criança.

O resultado do relatório deve ser comunicado e discutido com as crianças e também com os responsáveis por ela em encontros, entrevistas ou ainda em atividades específicas. O que é importante constar neste relatório? Não é só o desenvolvimento da criança que é preciso ser avaliado. É preciso avaliar o projeto, o grupo e a criança neste projeto e no interior de seu grupo.

É importante que estejam registrados, a história da criança, suas características, preferências, desejos, rejeições, como trabalha, sua interação com o grupo, suas construções..., não com o objetivo de julgar o valor de resultados alcançados ao término de determinado período, mas como uma forma de socializar a história da criança, para que ela, o professor, pais, possam entender o seu crescimento.

É preciso promover o diálogo frequente e sistemático entre a escola e os pais ou responsáveis pela criança, para que todos possam contribuir, à sua maneira, à continuidade do processo.

Quanto mais a gente estuda, maior é a certeza de que não estamos prontos e que isto não quer dizer que não podemos começar, pelo contrário, precisamos assumir cada vez mais a nossa condição de sujeitos.

Mesmo que não possamos mudar o mundo, poderemos realizar o trabalho melhor se compreendermos o que é leitura e escrita e como as crianças aprendem.

Se, de fato, acreditamos ser a aprendizagem uma atividade cognitiva, centrada na construção de um conhecimento, que o aprendiz é o sujeito ativo que age sobre o conhecimento, apropriando-se do objeto a ser



aprendido, a escola precisa reorganizar-se em função desse novo conceito, o que supõe um novo processo de aprendizagem.

Para alfabetizar alguém, ou dizendo melhor, para alguém alfabetizar-se é preciso redimensionar a ação pedagógica e o papel do professor.

Este, no lugar de ser um transmissor, ser alguém que ensina, passa a ser um mediador entre a criança e o objeto a ser estudado, assumindo um papel de orientador da aprendizagem, papel em que ele inclusive se torna, pelo testemunho, um elemento fundamental para a criança sentir o prazer que é ler, pois com o apoio do professor, a criança descobre o que a leitura pode lhe proporcionar, aprende o valor social e as várias funções que a leitura e a escrita desempenham no cotidiano das pessoas.

Para ser um testemunho disso, precisa ele, também, constantemente testar suas hipóteses a partir de seus referenciais teóricos e dos conhecimentos que tem de seus alunos - precisa ser um leitor das construções de seus alunos – para daí encontrar alternativas pedagógicas que garantam ou assegurem a importância dos atos de ler e escrever.

Durante toda nossa conversa, permeou-os a certeza de que para aprender algo é necessário que o sujeito realmente queira se apropriar deste conhecimento, isto é, o que realmente importa é que a criança encontre prazer na leitura e escrita, encontre sentido nos múltiplos contatos com a língua escrita no seu cotidiano.

Daí a importância de o professor descobrir e respeitar as preferências das crianças e ainda encontrar formas destas sentirem "sede" em aprender mais, apresentando alternativas e estratégias significativas, que privilegiem o manuseio e a visualização de muito material escrito, onde professores e crianças leiam diferentes tipos de textos, de diferentes formas.

Em síntese, poder-se-ia dizer que o professor para permitir que seus alunos aprendam, precisa acreditar, querer, dar condições, acompanhar, avaliar e redimensionar sua prática em função do crescimento de seu grupo.



8. COMENTÁRIOS E REFLEXÕES

Além de abordar a questão da avaliação, as professoras levantaram outras questões fundamentais, entre as quais a necessidade de a escola construir um projeto político- pedagógico e a necessidade da formação continuada dos professores.

Realmente trata-se de duas questões de fundo que precisam ser assumidas por todos os educadores que acreditam ser possível, via escolas, a construção da cidadania.

Experiências evidenciam que ações isoladas não produzem resultados suficientes para qualificar a educação. A escola precisa decidir-se (no seu coletivo) por um projeto político-pedagógico, sem o qual todas as tentativas pedagógicas se comprometem e as possibilidades de contribuir na formação de cidadãos são mínimas.

Apenas um planejamento participativo, ou dialógico, como diria Paulo Freire, pode dar conta de uma escola de qualidade. A construção de um projeto coletivo (presença de todas as vozes), além de nortear os objetivos coletivamente assumidos pela comunidade escolar em cada unidade de ensino, também, indica as necessidades de formação continuada dos professores tendo em vista a melhoria dos processos do ensinar e do aprender.

O(a) professor(a), conforme já anteriormente destacado, se constitui interagindo com seus pares, ouvindo as concepções e práticas de seus colegas, confrontando-as com as suas próprias, debatendo, argumentando, tomando novas decisões.

É neste embate que o projeto da escola é construído e a formação do (a) professor (a) se consolida.

O planejamento, quando entendido como o agir-refletir para um novo agir com vontade e intencionalidade, promove a continuidade de todo o processo e a esperança da sonhada transformação social, pois não existe



força mais poderosa do que a força daqueles que acreditam que podem mudar o mundo.

9. RETOMANDO A AVALIAÇÃO

Dize-me como avalias que te direi o professor que és. É no momento da avaliação que o(a) professor(a) desvela suas concepções de educação, de criança e de sociedade.

Durante as falas das professoras, podemos perceber o quanto é importante a coerência entre as concepções (de educação, criança, conhecimento...) teóricas do(a) professor(a), seu projeto (ação educativa) e a sua forma de avaliar. Todos fazem parte de um mesmo processo.

Para enriquecer o debate sobre a avaliação trago algumas reflexões em torno da importância do registro (memória) neste processo.

Ao concordarmos que avaliar é sistematizar as aprendizagens e deve-se referir ao processo educativo como um todo, é imprescindível que o(a) professor(a) acompanhe os trabalhos, as atividades e as mediações realizadas pelas crianças, para que no momento mais adequado possa redimensionar sua prática, transformar os "erros" em perguntas e num novo planejamento.

Podemos dizer que avaliamos para identificar os problemas e avanços das aprendizagens, para redimensionar a ação educativa e não como historicamente, em muitas culturas escolares, a avaliação vem sendo utilizada para dar nota.

Busca-se, nesta perspectiva, uma avaliação que ajude a criança a aprender e a professora a ensinar.

O acompanhamento da criança é inquietante e a avaliação não pode ser considerada como uma descrição de comportamentos observados ao longo de um período.



Daí a importância de o (a) professor(a) superar fichas classificatórias e pareceres descritivos e alcançar um registro mais conceitual, como o relatório das aprendizagens.

Relatórios que contemplem o próprio dinamismo do processo do desenvolvimento. Registrar a avaliação, documentando e ilustrando a história do(a) aluno(a) no espaço pedagógico, sua interação com os vários objetos de conhecimento, sua convivência com os adultos e com seus pares que interagem com ele(a) é a maneira mais justa e verdadeira de avaliar as suas aprendizagens.

O sentido da avaliação, como já foi destacado, é a aprendizagem: avaliamos para que os(as) alunos(as) aprendam mais e melhor. Em razão disso o(a) professor(a) precisa ficar alerta aos detalhes, não tanto pelo que o aluno produziu, mas como produziu.

Em termos de sala de aula a avaliação abrange o desempenho do(a) aluno(a), do grupo, do(a) professor(a) e da adequação do programa.

Há a necessidade de registro de informações (memória) para manter o diálogo, tomar decisões, entender o crescimento do(a) aluno(a) em processo... Registrando o processo (em processo) o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) terão uma "visão diagnóstica", o que possibilita que novas decisões sejam tomadas, as quais podem reverter situações que se fossem deixadas para o fim não mais seria possível.

Os registros, em síntese, servem para o(a) professor(a) redimensionar sua ação, para conversar com a família, para debater com seus pares sobre situações semelhantes e com a coordenação pedagógica da escola para reordenar as atividades comuns.

É preciso um olhar reflexivo e sensível sobre a criança, o que não é fácil, pois muitas vezes não nos damos conta de que o que acreditamos observar na criança é decorrente de nossas concepções.



Considerando que o registro não é neutro, Jussara Hoffmann alerta sobre a importância de o(a) professor(a), observar alguns princípios norteadores de registro de avaliação:

- 1) Princípio da investigação:** variar e ampliar os modos de observação;
- 2) Princípio da provisoriedade** dos juízos estabelecidos: realizar registros frequentes sobre o que se observa;
- 3) Princípio da complementaridade:** complementar as hipóteses sobre o desenvolvimento.

Além dos princípios norteadores, Jussara Hoffmann sugere algumas questões norteadoras:

- 1) Em que área do conhecimento o aluno apresenta avanços? Que fatos levam o professor a contextualizar tais avanços?
- 2) Apresenta alguma área a ser melhorada? Como o professor pode intervir neste sentido? Qual a contribuição possível da família?
- 3) Como o aluno vem se desenvolvendo em relação às questões socioafetivas? Qual a postura do professor diante de seus conflitos? Alguma sugestão à família?
- 4) Como as crianças se referem quanto aos próprios avanços e ao trabalho que desenvolvem?

O (a) professor (a) precisa ter o cuidado para que a avaliação (o registro) não fique centrada no (a) aluno (a) e no seu desempenho cognitivo, mas seja um re-olhar sobre as condições de aprendizagem.

O registro precisa dar-se de forma sistemática, gerando a memória do aluno. Da análise da história (pelo olhar do(a) aluno(a), do(a) professor(a) e da família), o(a) professor(a) elabora um relatório de aprendizagem o qual é entregue para o(a) aluno(a) e família informando a situação em que este(a) se encontra no que se refere ao desenvolvimento de sua



aprendizagem e ao alcance dos objetivos programados para determinado tempo.

A cultura do registro da avaliação permitirá que o(a) professor substitua o Diário de Classe pelo Relatório da Turma.

O(a) professor(a) estabelece o processo da fala e da escuta entre os interlocutores; organiza as falas e as tematiza, define o tema gerador, o contra-tema (eixo temático), a questão geradora e organiza a programação possível. Anexa o planejamento (mapa) em seu Relatório.

Após cada aula (círculo de cultura), o(a) professor(a) registra o que efetivamente aconteceu (o que foi significativo, apontando para possível continuidade).

O Relatório da Turma, além de registrar o que efetivamente aconteceu, facilita a continuidade, pois acompanha o processo, o que favorece a reflexão e mostra as mudanças ocorridas no planejamento: fica mais concreto visualizar o processo percorrido pelo(a) professor(a) e pelos(as) alunos(as).

Registrar o processo vivido evidencia o que já havíamos destacado anteriormente de que não há reinício no processo de desenvolvimento humano (não existe aluno(a) começando o processo), constrói a memória da turma, elimina a improvisação e o caráter solitário e subjetivo do registro.

O(a) professor(a) pode utilizar-se de diferentes tipos de registro. Esta opção vai depender do projeto da escola, da forma como planeja, das prioridades que estabelece e do estilo próprio de escrita.

Observando diferentes experiências de registros feitos em escolas que adotam esta dinâmica poderíamos apresentar alguns tipos:

1) Do (a) aluno(a): produções do(a) aluno(a) realizadas durante o desenvolvimento dos eixos temáticos: produções, exercícios, pesquisas,



provas, auto avaliações, registros do aluno de como se viu nas atividades individuais e coletivas...

2) Da turma: produções realizadas conjuntamente por alunos, alunas e professores(as): avaliação de atividades, do conhecimento construído em cada área, da relação entre o grupo e o grupo com o(a) professor(a), dos avanços e expectativas da turma em relação a possíveis continuidades;

3) Do(a) professor(a): apontamentos individuais sobre cada aluno(a), destacando fatos, situações significativas; da turma, destacando as respostas aos diferentes desafios, relacionamento e necessidades e; de seu próprio desempenho, enfatizando circunstâncias que devem ser ressignificadas e/ou consolidadas.

4. Em relação ao aluno(a): destacando as categorias que estão sendo observadas, os avanços percebidos, os limites constatados e as estratégias de superação.

5. Em relação à turma: destacando as respostas coletivas frente aos desafios postos.

O que precisa constar no registro da avaliação: Embora não haja uma única fórmula de proceder ao registro, há a necessidade de explicitar os objetivos do período e o que foi efetivamente desenvolvido (um texto único para todos os alunos da turma, o qual pode ser produzido pelo coletivo), "as respostas", ou seja, o envolvimento nas aprendizagens, destacando os avanços e limites do coletivo (texto único, o qual igualmente pode ser produto de discussões coletivas e finalizado pelo(a) professor(a), e o registro das aprendizagens individuais, tendo como referência os dois textos anteriores, o qual resultará no relatório do aluno.

Como registrar é igualmente determinado pelo projeto da escola e estilo de cada professor, é importante que o documento seja devidamente identificado e datado.



Exemplo:

1. Como pode ser registrado: _____
2. Identificação: _____
3. Período: _____
4. Categorias de observação do desenvolvimento: _____
5. Avanços percebidos: _____
6. Limites constatados: _____
7. Estratégias de superação (encaminhamentos e orientações):

A memória do aluno(a) pode ser construída por meio de anotações de suas produções, relatórios de desempenho, auto-avaliações (do/ a aluno/o, da/o professor/a, da família).

A formalização da entrega do relatório (periodicidade e dinâmica) pode ser definida pela escola. É importante planejar o reencontro com a família para a entrega do relatório, tanto o coletivo como o individual, de maneira que proporcione o diálogo e tomada de decisões conjuntas.

Realmente, acho conveniente fazermos uma parada para sistematizar algumas questões, sempre tendo em mente que melhorar ou repensar a nossa forma de alfabetizar é, sem dúvida nenhuma, uma questão política, vinculada a um desejo de mudança e não somente um engajar-se em modismos, pois o acesso à leitura possibilita ao sujeito que a domina, construir seu próprio conhecimento, dentro e fora do espaço escolar.

Tentarei em forma de princípios e/ou de diretrizes delinear algumas construções feitas durante nossas conversas, tendo claro, porém que estas não são descobertas inéditas (nem exclusivas) e nem pretendem tomar um caráter prescritivo:



- A ação do professor precisa ter um suporte teórico que explicita suas intencionalidades e suas concepções de educação, homem, conhecimento. (Explicitação do Projeto Político);
- O Projeto Político Pedagógico precisa ser resultado de uma construção coletiva que atenda e envolva todos os agentes da educação.
- A Prática Social dos alunos precisa ser o ponto de partida e de chegada de toda ação pedagógica;
- A leitura é uma apropriação pessoal decorrente de vivência de situações diversificadas e uso da escrita;
- O aluno é sujeito da aprendizagem, pois é da interação entre processos internos e processos externos que ocorre a aprendizagem: sujeito x sujeito; sujeito x meio; sujeito x ensino;
- As produções espontâneas da criança precisam ser enfatizadas, pois estas revelam como ela está utilizando a escrita - sua construção passa por etapas, antes de atingir o nível alfabético;
- A sala de aula precisa se transformar em um **Ambiente Alfabetizador**, proporcionando a interação da criança, com o objeto a ser conhecido;
- O respeito pela criança e pelo que ela constrói é fundamental; o erro nesta abordagem não é considerado um problema, pois evidencia o nível de construção e demonstra que a criança está se arriscando em avançar, dando elementos sobre quais atividades são interessantes;
- O canto, o jogo, o lúdico precisam ser constantes, pois ajudam na formação da personalidade da criança;
- O contar e ler histórias precisam acontecer cotidianamente, pois são motivadores da criança aprender ou querer aprender a ler, ampliar seu universo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe



permite viver experiências e conceber o livro como uma possibilidade de trocas;

- O manuseio do alfabeto de diferentes tamanhos, cores e formas permite comparações e tentativas de construções;
- A organização da sala em grupos, proporciona o confronto, o diálogo e as trocas; por isso é importante garantir que crianças com níveis de construção diferentes, se agrupem. Isto gera os conflitos, tão necessários para o surgimento do desejo de superação;
- As tomadas de decisões coletivas, as escolhas feitas pelo voto, ensinam a criança a viver a democracia e ajudam o professor a perceber conflitos e contradições que precisam ser trabalhados. O não enfrentamento das contradições pode prejudicar o projeto pedagógico e reforçar discriminações;
- O registro dos processos e de resultados é vital para a reflexão da prática e a continuidade do processo;
- Encontros para socializar os registros facilitam a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões e tornam o trabalho mais participativo;
- Acreditar na capacidade da criança é permitir que cada uma faça sua caminhada, sem apressar o processo e querer padronizar a turma;
- Para a criança aprender a escrever ela precisa saber o que a escrita representa e como ela funciona;
- Organizar o ensino em torno e/ou a partir de um Tema Gerador permite a visão de totalidade. O Tema gerador precisa ser retirado do contexto da população e representar o anseio dela. Professor e alunos podem ser verdadeiros parceiros na busca de compreensão e da apropriação de tal tema;



- Eixos Temáticos, retirados dos Temas Geradores, facilitam a realização da investigação da prática social, no sentido de a criança poder apossar-se desta prática, num movimento dialético de síncrese, análise e síntese;
- A paixão pelo que se faz e para com quem se faz é que dá sentido à prática do professor;
- Agir-Refletir para um novo agir com vontade, intencionalidade, paixão garantem a continuidade de todo processo e a esperança da sonhada transformação social.

Algumas atitudes para uma prática de construção:

- Acreditar que as crianças aprendem testando hipóteses;
- Escutar e considerar o que as crianças já sabem sobre a leitura e escrita;
- Iniciar as atividades escolares, considerando o que a criança quer: ler e escrever e não perder tempo com exercícios de período preparatório;
- Respeitar a linguagem e as formas de manifestação da criança;
- Mostrar desde os primeiros dias o valor social da escrita e da leitura;
- Colocar a criança em contato com diferentes materiais gráficos e incentivar comparações e construções individuais e coletivas;
- Deixar escrever como a criança sabe e solicitar que ela explique o procedimento e justifique-o;
- Não dogmatizar os erros e trocas de letras como sinal de incapacidade. Criar atividades para a criança superá-los;
- Iniciar com a memorização do nome da criança. Servirá de subsídio para comparações e aprendizagem das letras, pois estas têm significado afetivo;



- Toda a palavra que a criança queira escrever, é possível ser escrita. Não existem letras fáceis ou difíceis, o que existem são palavras e textos significativos;
- Dar ênfase nos significados das palavras e não se preocupar tanto com a decodificação;
- Não exigir que a criança leia em voz alta, textos de cartilhas. Deixar produzir como sabe, e motivar que fale sobre o que escreveu;
- Oferecer desde o início textos completos e significativos;
- Construir jogos que envolvam o alfabeto, sílabas e palavras do cotidiano das crianças;
- Proporcionar muitos espaços para as trocas pelo diálogo, falar desenvolvendo temas, experiências e construções;
- Analisar palavras do contexto da criança, estudando como se escreve, porque é assim e oferecer jogos de fixação;
- Proporcionar ou permitir situações de interações sociais (desenhos, dramatizações, conversas...);
- ... E, ser professora é mais sério do que parece! São muitos os desafios que temos pela frente. Assusta, mas ao mesmo tempo fascina.

Assusta pela responsabilidade e seriedade que representa ser professor, isto é, a de ser alguém que pode ajudar crianças assumir cada vez mais a sua condição de serem sujeitos de suas construções, mediando a interação entre si e seus pares, bem como a interação da criança frente ao conhecimento a ser apropriado, permitindo que cada uma caminhe dentro de seu "ritmo" em busca de sua autonomia!

Fascina, porque ser professor nesta dimensão, é também assumir-se como sujeito que pode através de seu trabalho, construir-se como pessoa e realizar o seu projeto pessoal - construir sempre, cada vez mais e novos



conhecimentos, desejados e/ou necessários, para avançar, conquistar e conseguir o que se propõe, numa atitude de busca de alianças e parcerias para realizações coletivas e solidárias, comprometidas com um projeto de educação e este por sua vez comprometido e engajado com um projeto de sociedade.

Isto é mais sério do que possa parecer! Não se trata de adotar este ou aquele método e pronto! Não existe, por melhor que seja, um método que dê conta de tudo isto. Ele precisa estar inserido num projeto mais amplo e ser resultado de uma opção. Precisa ser querido, assumido em função de alguma coisa.

Vemos muitos colegas que ainda nem perceberam esta dimensão de educação, não concebem a aprendizagem como um valor pessoal, como uma atividade que promove o prazer e que atende à expectativa do homem, que é a de ser sujeito de sua história.

Por isso, não concebem seus alunos como alguém capaz de construir seu próprio aprendizado - não os percebem como sendo autores e coautores de seu conhecimento.

Este professor ainda fundamenta e sustenta a sua prática em teorias aprioristas e/ou empiristas, ambas com caráter individualista e autoritário, por isso reducionistas e insuficientes.

Enquanto persistirem estas tendências (consciente ou inconscientemente), teremos crianças e professores despojados de seu direito de serem sujeitos responsáveis pelas suas construções e de assumir com autonomia seus projetos e suas condições de cidadania.

Mas tudo isto não é para se perder as esperanças, não! Eu acredito, sinceramente, que cada vez mais, um maior número de colegas estão se engajando ou procurando propostas alternativas de ensino; e, o que é importante, estão realizando estas buscas junto com outros colegas, percebendo que suas práticas não são neutras e nem podem ser resultantes



de construções solitárias. Embora nem todos, mas um número significativo, já está se articulando e mudando sua prática. Aliás, este é um dos desafios lançados: formar um grupo de estudos em cada escola!

Construir uma identidade de grupo; pensar e elaborar formas - procedimentos didático-metodológicos - para melhorar a qualidade do ensino para as camadas populares que historicamente veem seus interesses ignorados e até deturpados pelos projetos tradicionais de ensino, que estão a serviço da manutenção da ordem social – este é um desafio urgente.

Acredito ser este um bom começo, pois só é possível propor algo novo para nossos alunos, se começarmos por transformações em nós e por nós mesmos, tendo a coragem de enfrentar as contradições e as divergências que, certamente, ocorrerão no interior de um grupo que se intitula democrático e sabe que é no enfrentamento que as superações podem ocorrer.

Por que sempre queremos saber, como trabalhar com nossos alunos e não nos questionamos, como nós, professores, precisamos nos articular? Sim, porque se quisermos "pôr em prática", o nosso "discurso" (teoria), rompendo a discrepância entre uma e outra, precisamos começar por resgatar o nosso papel e nosso projeto também nesta perspectiva - somos igualmente sujeitos cognoscentes, onde estamos sempre construindo, interagindo com os outros, numa relação de intersubjetividade.

Construímo-nos em sociedade e no coletivo dos educadores é que podemos nos articular sustentados em princípios sólidos, onde o essencial é ter clareza do projeto político que queremos: que a força de nossa autoridade está na nossa competência intelectual e moral; que o trabalho educativo é um trabalho de organização coletiva; que educar é politizar, é ter clareza sobre a importância de cada um assumir a condução de sua história.



É evidente que obtivemos muitos avanços e subsídios para analisarmos práticas, redimensioná-las e tomar decisões, mas, para mim, o que ocorreu de mais importante durante nossas conversas, foi ter descoberto que quanto mais se estuda, mais se pesquisa e mais se interage, maior é a certeza de que somos seres inacabados e nunca estaremos prontos.

Aí reside o fascínio de ser professora: a certeza de que, independentemente do espaço, tempo e grupo é possível ousar, criar, avançar, sonhar, fazer, refletir, ser sujeito... Isto é, sem dúvida nenhuma, FASCINANTE!

EXERCÍCIOS SOBRE A UNIDADE:

1. Quais são os resultados que podemos esperar a partir do envolvimento de pais e professores no Projeto pedagógico da escola?
2. Como o professor pode mediar a aprendizagem dos seus alunos respeitando o ritmo de construção do conhecimento de cada um?
3. O que significa um Planejamento Didático?
4. Reflita sobre o processo de avaliação de desempenho do aluno, na perspectiva de repensar a prática pedagógica e de fazer intervenções necessárias e pedagogicamente adequadas.
5. Quais as características da alfabetização que nos interessa?

UNIDADE V:

OS DESAFIOS DA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR



Tudo o que sei e sou resulta das inúmeras experiências vivas de trocas, de construções, desconstruções e reconstruções realizadas ao longo da minha existência. Muitas pessoas foram decisivas na minha constituição como leitora.

Constituí-me leitora pelas histórias bonitas (muitas delas inventadas na hora) contadas pelos meus pais;

- Pelos causos de assombração, de mula-sem-cabeça e da panela de ouro que fazia brilhar as noites do interior contadas por meu avô;
- Pelas leituras orais e compartilhadas feitas pela minha avó, as quais eram posteriormente recriadas por mim, em forma de dramatização, juntamente com meus primos;
- Pelas canções que meus tios entoavam, principalmente à tardinha, quando se dirigiam ao tanque que recebia água corrente para se lavarem depois da lida na lavoura;
- Pelas poesias lidas e recitadas pela minha primeira professora: nós, crianças, escutávamos encantadas as suas leituras...

Muitos fatos contribuíram e ainda contribuem para minha formação de leitora. Trago muitas lembranças e, com certeza, todos também as têm... Estas foram, sem dúvida nenhuma, decisivas para a minha formação como leitora, embora tenha que admitir que também vivi experiências que analisadas hoje, foram autênticas armadilhas para deixar de gostar de ler.

Estou levantando estas questões para ilustrar o quanto é importante entendermos que a formação do leitor ocorre em processo e que ninguém se constitui leitor sozinho. A leitura é uma construção humana, portanto compartilhada e processual.

Quanto mais intensa, densa e compartilhada for a experiência com o livro, mais leitores nos tornamos. Como se sabe, nada ocorre por acaso.



É fácil muitas acadêmicas que, inicialmente, ainda rejeitam e resistem à leitura, principalmente leituras de livros. Revistas, seções de jornal, até que algumas toleram.

Ao serem indagadas das causas dessa resistência, invariavelmente é fácil ouvir relatos que apontam a pouca (ou nenhuma) experiência significativa com a leitura. Afinal, o que buscamos num livro? O que faz nos apaixonar (ou não) por um livro? O que é necessário para nos tornarmos leitores?

Pesquisas demonstram que ainda são muitas as pessoas que, por não terem tido a chance de descobrir a gostosura ou a necessidade de ler, ou por terem tido experiências desastrosas com a leitura, atribuem à mesma um conceito ruim e generalizado, como se todos os livros fossem iguais.

Crianças e jovens deixam de "curtir" a leitura porque a experiência com a mesma sempre se constituiu como uma tarefa obrigatória, ou seja, ler o que não tinham vontade e/ou como pretexto para "aprender conteúdos das matérias".

Vários alunos ao afirmarem que não gostam de ler, com certeza estão denunciando uma falta ou um equívoco em sua vivência com a leitura.

O ato de ler, com certeza, não lhes foi apresentado como um valor, como um direito, pois para aprender a ler é preciso, antes de tudo, que a "não-leitura" seja sentida como uma falta e, acima de tudo, que a leitura se constitua um valor desejado.

Este é um dos grandes desafios da escola: ensinar a ler e a escrever, ou seja, alfabetizar. A criança vai (e nós também vamos) à escola para aprender a ler e a escrever. Então, aprender a ler e a escrever é um direito.

Para que este direito seja garantido, a escola precisa constituir-se num espaço de democratização do saber, permitindo o acesso ao livro para todas as crianças.



O livro não pode mais ser um instrumento para alguns, mas precisa, se quisermos ser justos com nossas crianças e adolescentes, constituir-se numa mediação para a inclusão social e mais uma forma de apreender o mundo.

A alfabetização que interessa é aquela que transforma o sujeito em alguém que passa a dispor de um novo instrumento de comunicação e expressão, tornando-se leitor, criador e recriador de textos, num sujeito diferente e capaz de enfrentar melhor a vida. Em outras palavras, como diz Paulo Freire, a alfabetização que interessa é a que torna a pessoa mais gente!

Em razão disso, além de ensinar a ler, é necessário ensinar os diferentes usos da leitura. A escola é o espaço e o tempo de aprender.

E, quando falo em aprender, principalmente aprender a ler, estou me referindo a um conceito de aprender semelhante ao da menina de sete anos citada por Esther Grossi (2000), no seu livro "A coragem de mudar em educação": aprender é não prender.

Quem não sabe ler, defende Grossi, está sendo privado de sua liberdade, uma vez que o domínio da leitura é uma das condições para o sujeito integrar-se politicamente com os outros e com o meio mais amplo.

Apesar das diferentes possibilidades de uso da leitura na constituição do sujeito, muitos saem da escola, infelizmente, falando como o livro:

"Se não souber falar como um homem culto, cala-te. Cala e aprende, aprende dos que realmente sabem, daqueles cuja linguagem reflete um pensamento correto: Fala como um livro. "

Esta postura, com o pretense objetivo de ensinar a leitura, acaba ignorando e conseqüentemente (des)ensinando outros conhecimentos, por exemplo, o conhecimento da pergunta, da argumentação, o conhecimento oral que resulta das inúmeras interações do sujeito com e no cotidiano, e da



leitura do mundo. O ato de ensinar a ler e o ato de ensinar a escrever não podem ser dissociados da oralidade.

A prática que converte a fala em silêncio reproduz, como define Frago, "o analfabeto secundário, de memória atrofiada, atenção fugaz e dispersa, desinformado pela sobre-informação trivial, consumidor qualificado e incapaz".

A oposição entre a escrita, a leitura e a oralidade implicará em um empobrecimento de todos estes conhecimentos. Há a necessidade de fazer deles atos compartilhados, resgatando e cultivando a leitura em voz alta (básica para a linguagem oral), das leituras públicas, compartilhadas e comentadas e, principalmente, entendendo o ato de ler e de escrever como práticas culturais.

Perdemos muito tempo ensinando a ler e escrever como se a leitura e a escrita fossem de uso exclusivamente escolar.

Perdemos tempo calando manifestações orais das crianças com o medo do erro e perdendo tempo de entendê-las e aprender com elas.

Felizmente avanços, nesta perspectiva, já estão ocorrendo, havendo a necessidade de se intensificar práticas que trabalhem sistematicamente a com a multiplicidade de culturas, com a infância, com as diferentes linguagens, com os processos de aprendizagem, com a dialeticidade do conhecimento, com a pluralidade de vozes, com a ligação escola-vida e com a função dos conteúdos enquanto meios para o aluno entender o mundo e desenvolver-se como sujeito situado historicamente.

Muitas educadoras defendem um currículo que respeite a cultura e a linguagem popular e reivindicam para ele uma mudança conceitual e que tenha como base o imaginário, os códigos, a ética, a moral e a inteligência de cada cultura.



Estas educadoras já não se horrorizam quando expressões tipo: "Profe, ontem nós fumamos num pequenique, crepamos numa arve, o gaio era fino e nós se estribuchamos no chão", são ditas pelos alunos.

Elas sabem que as crianças falam assim porque estão expostas à linguagem de determinado grupo sociocultural, nele interagem com pessoas do seu meio que usam esta variedade linguística, que têm sua própria gramática.

Em razão disso as professoras já não silenciam seus alunos, como fariam tempos atrás, mas os desafiam a falar e a ouvir cada vez mais para que possam tomar consciência de que existem outras variedades da língua portuguesa e diferentes modos de usá-la. Respeitam a variedade linguística do aluno, estudando, no entanto, a variedade padrão da língua, pois, como diz Magda Soares, o domínio desta última constitui-se, também, como um instrumento de luta.

Uma forma positiva (eu diria inteligente) de articular estas variedades é o uso que muitas professoras estão fazendo da literatura infantil em sala de aula: não mais segmentada, nem mais como simples meio para introduzir ou "fixar matérias".

As professoras concordam que a literatura infantil tem um papel significativo no processo educativo pelas suas características estéticas, discursivas, lúdicas e reflexivas, o que proporciona a articulação entre a linguagem verbal escrita e visual (imagem), a valorização do imaginário e o estabelecimento de relações com o real.

Está claro, para estas professoras, que a literatura tem um fim em si mesma e não pode ser vista apenas como um instrumento eficaz de ensinar conteúdos escolares.

Está claro, também, que para a criança ou o jovem vir a interessar-se pela prática de falar, escrever e ler, é necessário um ambiente de leitura,



acesso a uma boa literatura e interlocutores que testemunhem o valor da leitura.

Creio não ser nenhum exagero afirmar que para a criança, que é acostumada a criar e recriar o mundo e a si mesma, mesclando real e imaginário, existem dois tipos de adultos: o que conta, ou lê, histórias e aquele que não conta e nem lê.

Contar e ler histórias e poemas e cantar são formas de arte que misturam realidade e fantasia de um mundo mágico e atraente.

As histórias e as canções são capazes de mexer com a subjetividade e quando entremeadas com outras formas de pensar e conhecer o mundo, possibilitarão novos diálogos com textos narrativos ou poéticos.

Falas e práticas de professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, evidenciam que o texto literário se constitui num excelente recurso pedagógico.

Consideram-no um desencadeador de debates sobre assuntos do mundo da criança e do mundo simbólico, constituindo-se em desafio para a criança falar, conhecer outros pontos de vista, relacionar, registrar e recriar ludicamente situações de aprendizagem de leitura e de escrita.

Para que isto ocorra os professores, quando da escolha das narrativas ou poesias, denotam preocupação em selecionar aquelas que tratam de temas julgados como sendo de interesse da criança e também as consideradas importantes para a constituição do sujeito nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais.

O texto de literatura infantil, segundo a maioria dos professores, proporciona confronto e contraposição de saberes pelo compartilhar de significados construídos no pensamento do aluno por meio de diferentes vivências.

Este posicionamento é significativo, pois o contato com outros pontos de vista instiga o aluno, ao longo de sua escolaridade, a ultrapassar



suas formas de pensar sobre o mundo e as ideias nele existentes, construindo formas mais complexas de pensamento.

A poesia e a narrativa (contos, lendas, fábulas, crônicas) permitem à criança realizar viagens em tempos, espaços e situações, passadas ou futuras, talvez jamais vivenciáveis, mas que contribuirão na construção de suas representações, de seus desejos, de seus projetos.

Pela leitura a criança desvela os sentidos do texto, faz suas reflexões e toma decisões.

Em razão disso recomendo que os professores que trabalham com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ler e/ou contar pelo menos uma (boa) história por dia. Que estas histórias sejam compartilhadas em ambientes também desafiadores de leitura.

Além de oferecer bons livros uma outra estratégia para se gostar de ler, como já destaquei anteriormente, é interagir com um ambiente favorável de leitura – o Ambiente Alfabetizador.

Além de bons livros é importante que a criança ou o jovem saibam onde encontrá-los e com quem compartilhá-los.

A biblioteca da escola, por exemplo, precisa pertencer, definitivamente, ao leitor e não aos bibliotecários. Estes historicamente sempre tiveram a posse dos livros, além do poder sobre o espaço-biblioteca.

Preocupavam-se mais com um espaço limpo e silencioso, livros protegidos e arrumados, de preferência nas estantes, do que com o usuário.

Já presenciei situações em que uma bibliotecária questionava o fato de quase todos os livros estarem fora e isto "deixava sua biblioteca feia".

Já vi criança "lendo" cabisbaixa na biblioteca e, ao ser indagada sobre o que estava fazendo, responder: "Nada, estou de castigo" e já observei alunos "pesquisando sobre barata", copiando páginas e páginas de uma enciclopédia, sem se dar conta do que estavam exatamente copiando,



passando da barata (inseto), para um personagem com o nome de Barata e assim por diante.

Todas estas situações fazem da biblioteca um lugar não desejado e nem procurado pelas crianças e pelos jovens. Como gostar de um lugar que serve até para ficar de castigo?

Para romper com esta concepção, a biblioteca precisa se constituir como um espaço de democratização da leitura, num lugar no qual se queira estar; um lugar atendido por um(a) bibliotecário(a) educador(a), leitor(a) e comprometido(a) com o projeto da escola.

O "usuário leitor" e o ato de ler, entre outras prioridades, precisam ocupar espaço privilegiado no currículo escolar.

A biblioteca precisa deixar de ser um apêndice do trabalho do professor e passar a ser um lugar de conhecimento e de autoformação.

O ato espontâneo da busca do livro é revelador de desejos, de sonhos e de necessidades pessoais.

Diante disso a biblioteca precisa ter uma organização que possa ser entendida pelas crianças e que as desafie a retirar o livro que desejar, o que não quer dizer que cada professor não possa organizar, na própria biblioteca, um espaço contendo livros que tratam sobre o tema gerador que estão trabalhando.

Desafiar o ato espontâneo da busca do livro pela criança evidencia respeito quanto à liberdade de escolha e quanto à construção da história pessoal de cada criança/leitora.

Essa dinâmica e organização desafiarão as crianças a retirar muitos livros da biblioteca, os quais poderão ser lidos na sala de aula e também em casa.

Posteriormente, em algumas circunstâncias, a professora poderá desafiar as crianças a contar o que leram, estimulando para lerem outras obras contadas.



Isto encoraja a criança falar em público (seu grupo) e a estabelecer relações, atribuindo sentidos ao lido.

Esta prática é extremamente significativa, uma vez que oportuniza a troca leitor/escritor/grupo, o confronto entre o lido e o vivido, a exposição de argumentos ou o aparecimento de contra-argumentos, a explicitação do pensamento de outras pessoas, enfim, atividades reais de fala.

Ler, ter acesso a bons livros, contar com um ambiente de leitura, são mediações importantes para a formação do leitor.

Há a necessidade, entretanto, de que estas mediações sejam fruto de uma nova pedagogia da leitura.

Há a necessidade de nós educadores lutarmos por uma pedagogia da infância, por uma pedagogia da adolescência, ou seja, uma pedagogia que saiba olhar a educação pela ótica infantil e pela ótica do adolescente, uma pedagogia que valorize o saber destes sujeitos, que conceba a criança e/ou jovem como um ser inteiro, que se movimenta, produz sentidos e cultiva formas de expressão variadas, que se constituem em interação com o outro, que age e pensa, que transforma e se transforma na relação com o mundo e pelas interações verbais e não-verbais que estabelece.

Urge uma pedagogia interativa que conceba o ensino da leitura de forma articulada com a cultura e com os organismos sociais, rompendo com o conceito reducionista da alfabetização, deslocando o centro de atenção do analfabetismo para o processo de alfabetização, seus agentes e modos de atuação e concordando que o analfabetismo é consequência da ausência de um processo de alfabetização adequado.

Uma pedagogia que não se preocupe com o mínimo, mas com a aprendizagem máxima, que possibilite aos alunos, ao terminarem a escolaridade obrigatória, ler literal e, criticamente, textos, resolver questões práticas, ter o acesso à informação e às formas superiores de pensamento para desfrutar a literatura.



Estas novas leituras obrigam à ampliação dos conteúdos da alfabetização se, efetivamente, desejarmos que a inclusão social possa, também ser mediada pela leitura.

Enfim, precisamos de uma pedagogia de inclusão instalando uma nova cultura e uma nova ética escolar, que garantam o acesso e a permanência (com sucesso) de todas as crianças em boas escolas.

E uma boa escola, como lembra Freire, é aquela que alfabetiza o povo para ler, sonhar e transformar o mundo.

De acordo com Teberosky (2003) – Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização.

A grande vantagem de trabalhar com as séries iniciais de alfabetização é ter a evolução natural a seu favor. Se não existe patologia, maus-tratos familiares ou algo parecido, eles são máquinas de aprender.

Processam rapidamente as informações, têm boa memória, estão sempre dispostos a receber novidades e se empolgam com elas.

Um professor que não acha que o estudante seja capaz de aprender é semelhante a um pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar. Sem a bicicleta, vai ser mais difícil aprender!

O professor alfabetizador tem a responsabilidade de abrir as portas do conhecimento às crianças que de alguma maneira já tem várias janelas abertas à sua disposição.

É preciso refletir sobre as diferentes alfabetizações que são vividas pelas crianças em seu cotidiano, os saberes e as leituras produzidas nesses embates, para que, reconhecidos e mobilizados dentro da escola, possam se tornar a base do processo de apropriação da linguagem escrita.

A leitura por sua vez, por meio dos exemplos contidos nas histórias, faz as crianças adquirirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o



reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida.

Associar leitura e escrita, métodos e ambientes alfabetizadores adequados, aliados a professores com formação, sempre atualizados e uma escuta sensível para a fala das crianças que estão nas escolas, seguramente este é o caminho do sucesso na alfabetização das crianças.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ALARCÃO, ISABEL (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
2. ALLEBRANDT, Lúcia Inês; FEIL, Iselda Sausen; FRANTZ, Lori. O tecer da linguagem no cotidiano escolar: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Ijuí: Editora Unijuí, 2012. (Coleção Livros de Bolsa).
3. ALVES, Nelda (Org.). Formação de professores pensar e fazer. São Paulo: Cortez. 1992. (Série Questões da Nossa Época.)
4. APPEL, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
5. ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis. Vozes, 2012.
6. AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Org.). Utopia e democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
7. BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do mundo - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2002.
8. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Participar-pesquisar. In: Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2012.
9. BRANDAO, Carlos Rodrigues. Educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2010.
10. CANDAU, Vera Maria (Org.). Sociedade Educação e Cultura(s) questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
11. FEIL, Iselda Sausen (Org.). Organização da Ação Educativa I, II e III. Ijuí: Ed. Unijuí. (Cadernos Unijuí, Série Educação n. 68 (2001); 72 (2001) e 76 (2002)).

12. Orientações para o(a) Acadêmico(a) do Curso de Pedagogia.
13. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
14. FRAGO, Antônio Vinão. Alfabetização na sociedade na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
15. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Leituras da palavra, Leitura do mundo.
16. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra Educação, 1990.
17. GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).
18. GARCIA, Regina Leite (Org.). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Questões da Nossa Época).
19. GROSSI, Esther. A coragem de mudar em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
20. KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes. 1989.
21. KRAMER, Sônia; SOUZA, S. J. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, 1991.
22. LEITE, Luci. As dimensões interacionistas e construtivista em Vigotsky e Piaget. Campinas. In: Caderno Cedes, n. 24, 1991.
23. LEITURA EM REVISTA. Associação Internacional de Leitura: Ijuí: Editora Unijuí, 2001, n. 3, janeiro/junho 2002.
24. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo/Brasília; Cortez/ UNESCO, 2000.

25. PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico: como construir o projeto político da escola. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2002.

26. PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.