

REPRESENTAÇÃO
INTERAÇÃO
conversa
de
CIÊNCIAS
CORPORAIS
professor
LEITOR

REPRESENTAÇÃO
INTERAÇÃO

REFLETIR

CIÊNCIAS

APRENDIZAGEM

LEITOR

Conversa de Professor chega ao terceiro número. Mais uma vez, divulga artigos derivados da reflexão pedagógica que, estimulada pela dinâmica do trabalho em equipe nos diferentes segmentos, toma corpo e se concretiza nos textos e nas apresentações que anualmente estruturam o Simpósio Interno da Escola da Vila.

Os dez trabalhos aqui publicados começaram a ser gestados no planejamento do ano letivo de 2013, quando nossos profissionais foram estimulados a dedicar atenção especial aos procedimentos de ensino que melhor atendiam à necessária relação entre os princípios da interação e da diversidade, tentando identificar, descrever e analisar os mais eficientes em termos da produção de novas e melhores aprendizagens para todos.

Nesse percurso, buscando identificar propostas que envolvessem um conjunto de ajudas diferenciadas para que todos os alunos de uma mesma classe aprendessem determinados conteúdos, mesmo estando em diferentes momentos do processo de aprendizagem, professores e orientadores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, se defrontaram com a evidência de que trabalhar em parceria era um caminho não só possível, mas também desejável e proveitoso.

Como dizem as autoras de Entre os muros da classe e para além deles “a dupla docência [...] possibilita um compartilhamento de saberes e de trabalho entre os professores. A necessidade – absolutamente saudável – de discutir com o colega docente os encaminhamentos e partilhar decisões solidifica o projeto pedagógico, uma vez que coloca em jogo diferentes opiniões e experiências”.

Na impossibilidade da publicação dos cerca de 50 artigos produzidos em 2013, o que se lê nessa Conversa de Professor 3 é uma amostra dos diferentes percursos e parcerias trilhados por nossos profissionais no trabalho com diferentes áreas, em cada segmento. Espera-se que contribua para estimular a reflexão sobre a experiência docente em muitos professores.

Zélia Cavalcanti

4 Por Dayane Moura Monteiro
O ajuste da ajuda pedagógica na área de Corpo e Movimento no Grupo 1

8 Por Alessandra Zanetti e Juliana Karina Oliveira
A diversidade de saberes e estratégias das crianças nas situações - problemas no Grupo 2

12 Por Ana Cláudia Santos Nicolau e Beatriz Vannucchi Leme
Atividades diversificadas: ajudas ajustadas para a apropriação da base alfabética

17 Por Andressa Mille Fernandes e Teresa Paletta Lomar
Ajuste das intervenções docentes aos propósitos de ensino em uma situação experimental

22 Por Anelise Viegas, Laís Robles e Viviane Rei
Atividades diversificadas de leitura e de escrita em contextos de pesquisa

26 Por Aline Evangelista Martins, Clarice Camargo, Luiza Moraes
Elaboração de portfólios de produção de texto: com a palavra, o aluno

35 Por Gislaine Rasi e Ivone Domingues
Ideias para ajudar os alunos a aprender Matemática

41 Por Vera Barreira e Joana Elkis
O apoio do grupo para a conquista de metas individuais nas turmas de Fundamental II

49 Por Susane Lancman Sarfatti
Atividade intelectual dos alunos em estratégias de ensino: aulas expositivas e dialogadas

55 Por Angela Ignatti, Angela Kim Arahata, Máira Marquez
Entre os muros da classe e para além deles

O ajuste da ajuda pedagógica na área de corpo e MOVIMENTO no grupo 1

DAYANE MOURA MONTEIRO

O movimento para a criança é a sua primeira linguagem; o corpo, o primeiro instrumento de pensamento no seu diálogo com o mundo dos adultos, e um importante instrumento para a construção de vínculos afetivos.

Maria Celia Moraes Dias

As crianças que ingressam nas primeiras classes de Educação Infantil, apesar de se encontrarem em uma faixa etária muito próxima, às vezes torna-se evidente uma discrepância em suas habilidades motoras. Todas se encontram em uma fase de desenvolvimento motor fundamental, no entanto, umas chegam à escola arrojadas, destemidas e habilidosas, enquanto outras são temerosas e apresentam pouco controle da atividade corporal. Essa diferença pode estar relacionada à falta de vivências motoras anteriores, pelo momento em que se encontram no calendário maturativo ou mesmo por falta de confiança em sua própria capacidade.

Ao longo do primeiro semestre de 2013, como professora de uma classe de Grupo 1 na Escola da Vila, pude observar a maneira como meus alunos enfrentavam diferentes desafios motores em propostas planejadas e nas situações em que exploravam livremente seus movimentos ao circular pelo espaço da escola. Notei que parte delas exigia a nossa presença para realizar movimentos básicos como correr, por exemplo. Outras, mais do que o nosso incentivo ou presença, necessitavam que realizássemos o movimento junto com elas.

Nesse grupo, formado por vinte crianças, 15 delas com três anos de idade completos, e cinco delas que completaram ao longo do primeiro semestre, observei que as crianças mais velhas, não necessariamente, apresentavam melhores habilidades ou destrezas motoras.

Dáí meu interesse em, ao longo deste artigo, expor as intervenções que realizei nas propostas de circuito motor e nas brincadeiras – “Tchica boom” e “Reizinho mandou” –, procurando refletir sobre os ajustes nas ajudas ao grupo para avançar em suas habilidades e ganhar mais confiança no controle de suas habilidades motoras. Mantereí o foco, então, na atuação do docente quando planeja atividades considerando a diversidade de competências dos alunos e o apoio físico e emocional que cada criança requer em cada proposta.

Introdução

As propostas planejadas na área de Corpo e Movimento acontecem diariamente na Educação Infantil, seja por meio de jogos e brincadeiras, oficinas de percurso lúdico/motor, relaxamento e massagens ou circuitos motores. Cada uma dessas propostas apresenta um grau de desafio, proporcionando diferentes experiências motoras às crianças desse segmento. Para este artigo farei um recorte abordando o circuito motor que se define por: “Conjunto ou série de habilidades relacionadas com o deslocamento, o equilíbrio e a manipulação realizadas pelas crianças, com diversos materiais, na intenção de repetir um trajeto previamente

determinado” (Mourão, 2013, p. 8). Além das propostas de circuitos motores, me refiro também às brincadeiras “Tchica boom” e “Reizinho mandou”, pois quando brincamos, intencionalmente, proponho diferentes desafios motores às crianças, por exemplo, andar de costas, pular com um pé só, girar e saltar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando se organizam os conteúdos da área de Movimento, além das possibilidades de cada faixa etária e das diversas culturas presentes em cada região, é preciso considerar que:

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir cada vez mais com intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra. (RCNEI, volume 3, p. 29)

Tomando como base essa orientação dos Referenciais e a ideia de que os docentes devem refletir constantemente sobre sua prática, deve haver, assim como nas demais áreas do conhecimento, uma constante avaliação das aprendizagens e das possibilidades dos alunos. Nesse sentido, é preciso planejar propostas nas quais as crianças possam explorar diferentes possibilidades motoras, com desafios adequados à faixa etária, em propostas que motivem e que considerem os níveis de desenvolvimento. Tornando assim possível que as crianças vivenciem o processo de construção do conhecimento de seu próprio corpo, de suas habilidades motoras e das possibilidades de explorar cada vez mais com segurança, intencionalidade e autonomia, os seus próprios movimentos.

a) A criança de três anos de idade

No Grupo 1 cada criança tem diferentes experiências motoras, além de características singulares referentes ao grau de confiança que apresentam ao realizar movimentos básicos e mais arrojados, como saltar de pequenas alturas ou se equilibrar.

Antes do planejamento das propostas é preciso ter clareza acerca do princípio da totalidade, isto é, “considerar todos os aspectos do desenvolvimento humano, ou seja, o motor, o físico, o cognitivo, o afetivo e o social” (Mourão, 2013, p. 6). Portanto, a ansiedade e a insegurança também são componentes que devemos considerar no momento de apoiar essas crianças nas explorações motoras. Existe um ser que está em desenvolvimento e que precisa construir confiança em si mesmo.

Ao longo de minha atuação com classes de Grupo 1, tive experiências distintas. No ano de 2012, tive uma turma com crianças destemidas e que exigiam pouco ou quase nada de nosso apoio físico e emocional. Em contrapartida, em 2013 me deparei com crianças que tremiam todo

corpo ao enfrentar obstáculos nos circuitos motores, ao escorregar nos brinquedos do parque, ou mesmo ao subir os degraus das escadas, enquanto outras subiam correndo sem precisar de qualquer apoio. Esse fato me desafiou e despertou meu interesse em conhecer melhor as possibilidades e necessidades das crianças dessa faixa etária.

Como ressalta Shelly Blecher Rabinovich em seu livro *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional* (2007), o movimento na infância é uma maneira de as crianças se relacionarem com o mundo, com as pessoas que as cercam e de explorarem os espaços oferecidos dentro e fora da escola: estão constantemente se movimentando, independentemente da proposta oferecida pelo professor. Seja nas rodas de conversa, nas brincadeiras ou em diferentes momentos da rotina, o corpo fala e a criança de três anos pula, salta, corre, como uma dança sincronizada à linguagem do seu corpo. É necessário que essas crianças se sintam desafiadas e motivadas a enfrentar também as propostas organizadas na área de Corpo e Movimento.

De acordo com a “Gênese do desenvolvimento da inteligência” de Jean Piaget, ao longo da Educação Infantil as crianças passam pelos seguintes estágios:

- Estágio sensório-motor da inteligência: a criança permanece entretida com materiais que estimulem sensações e movimentos de interação com o ambiente pelo simples prazer da repetição.
- Inteligência pré-operatória/simbólica: a criança está imersa na realização de movimentos como se fosse o que quer imitar, um animal, por exemplo.
- Estágio operatório concreto da inteligência: a criança já está voltada ao outro e às regras dos jogos.
- Inteligência hipotética dedutiva: as crianças já operam mentalmente com o meio, estabelecendo hipóteses, teorias, e fazendo antecipações.

Ainda acerca desses estágios, Moro (1987, p. 20) afirma:

Piaget propõe que as construções estruturais da inteligência humana são universais e surgem sempre na sequência apresentada. Mas as idades cronológicas em que essas construções se manifestam variam de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo.

As crianças, em cada fase de desenvolvimento, se relacionam de diferentes formas com o seu corpo e o corpo do outro. E podemos notar que cada criança explora de diferentes formas os materiais disponíveis nas atividades da área de Corpo e Movimento, e os movimentos propostos nos circuitos motores, além de atuarem de maneiras distintas sobre as regras dos jogos e brincadeiras, independentemente da idade que tenham. E, ainda, não podemos nos esquecer de que existem aspectos emocionais e cognitivos que estão em jogo em todas as propostas de qualquer área do conhecimento, o que permite considerar que muitas crianças compreendem regras e combinados das brincadeiras, mas o modo como lidarão com elas quando, por exemplo, não forem os pegadores ou forem pegos, pode ser uma surpresa.

Como aponta Galvão (1995), à luz da teoria de Wallon, também é nessa faixa etária que a criança atua não só pelo interesse na atividade, mas também pelas parcerias possíveis. Uma de nossas intervenções nesse sentido é levar a criança a observar, olhar, imitar e interagir com o movimento dos outros, pois cada uma delas resolve um desafio motor de um jeito. Ou seja: o papel de dizer o movimento que se espera das crianças não deve ser do professor. Deste modo, o movimento não se torna algo a ser imitado porque é o correto ou o esperado pelo adulto.

b) O corpo no cotidiano

Além das propostas planejadas pelos professores, as crianças enfrentam desafios diários ao se locomover e explorar os espaços dentro da escola. Precisam subir e descer escadas para visitar a biblioteca, buscar objetos na cozinha, brincar nas áreas externas, saltar de pequenas alturas, correr, pular, escalar, e, a cada dia, conhecem os limites de seus movimentos,

sendo estimuladas apenas pelos desafios das brincadeiras diárias. Nessas ocasiões, as crianças não são direcionadas a realizar de determinadas formas os seus movimentos e, por conta disso, vão acionando os seus conhecimentos prévios para escolher a maneira como irão enfrentá-los. “Por meio dos movimentos a criança desenvolve suas aptidões perceptivas, espaciais e temporais”. (Rabinovich, 2007, p. 33)

[...] os movimentos básicos das crianças são denominados espontâneos ou naturais. São eles: andar, correr, saltar, saltitar, lançar, rolar, rastejar, engatinhar, trepar, rolar, flexionar, e outros movimentos relacionados com o movimento de cabeça, pescoço, mãos e pés.

Ainda segundo Rabinovich (2007), por meio da atividade física oferecida na Educação Infantil, as crianças vão adquirindo segurança, autonomia e domínio do próprio corpo.

É preciso pensar que, apesar de a criança estar em constante exploração de seus movimentos quando atua livremente, essa não é a única condição para que se desenvolva, principalmente se considerarmos a singularidade de cada uma. Para as que não se arriscam, por exemplo, para poderem se sentir seguras, avançar em suas atividades motoras e tomar consciência das capacidades de seu próprio corpo, é preciso que sejam desafiadas nas propostas oferecidas, ou seja, não é suficiente mover-se pelo espaço. É preciso que as crianças tenham desafios diários e enfrentem situações motoras em que se sintam desafiadas.

Intervenção do professor Circuito motor



No ano de 2009, a Escola da Vila adquiriu um circuito motor, composto por módulos de madeira, elaborado por Marcelo Jabú. Os circuitos motores possibilitam que as crianças realizem diferentes trajetos, acionando e explorando diferentes habilidades motoras. Desde então, semanalmente, são organizados trajetos com desafios adequados a cada faixa etária e, no caso do G1, é uma grande novidade. Em relação aos circuitos motores, o professor de educação física Marcos Mourão ressalta:

O circuito não deve se reduzir a uma mera realização das habilidades motoras. A partir do momento em que a criança já tiver certa autonomia corporal para realizar os desafios enfrentados num circuito, sua atenção, motivação e interesse deverão se voltar para o contexto simbólico. E, nesse sentido, a brincadeira assume um significado essencial, pois ela transporta a ação corporal na compreensão mental. Quando uma criança realiza um circuito e se imagina um herói, por exemplo, ela assume uma série de gestos que são próprios desse personagem: saltos, chutes, corridas e manipulação da espada. Junto desses gestos há uma série de frases e histórias que desempenham um papel fundamental na organização do corpo e do movimento. (Mourão, 2013, p. 8)

Diante dessa consideração, se torna evidente que o grau de envolvimento das crianças de Grupo 1 com as propostas realizadas no circuito se liga intimamente ao contexto simbólico proposto. Embora muitos alunos se sintam envolvidos pelos desafios de transpor os módulos, saltando, escorregando ou se equilibrando, outros, além de nosso incentivo, precisam dessa motivação simbólica, que faz toda a diferença no modo de realizar seus gestos, movimentos básicos e complexos.

A primeira experiência com o meu grupo de crianças no circuito elaborado por Jabú foi, no mínimo, reveladora. Notei que a dificuldade de passar pelos obstáculos foi grande até para os mais destemidos e habilidosos. Diante dessa cena, me vi às voltas com minha própria dificuldade em planejar esse tipo de proposta, sendo necessárias algumas intervenções.

Comecei, então, a rever os materiais, considerar os desafios propostos com cada um deles, e a frequência com que eu os organizaria. Contudo, havia o desafio de fortalecer e de oferecer apoio àquelas crianças que não tinham confiança em realizar determinados movimentos, o que exigiu o auxílio de mais um adulto para segurá-las e apoiá-las quando necessário. Ainda assim, muitas crianças olhavam os módulos organizados e não tinham muitas ideias de como passar por eles. A partir disso outra intervenção foi fundamental.

Em minhas orientações para a elaboração deste artigo, Marcos Mourão me apontou a possibilidade de organizar diferentes circuitos motores com outros materiais como estepes, cordas, colchonetes, entre outros, para que as crianças pudessem explorar os movimentos propostos no circuito de madeira em outros contextos. Assim, foram oferecidos, paralelamente, os módulos de madeira e os circuitos com outros materiais. Considero que esse ajuste foi fundamental para redefinir o modo de as crianças encararem os módulos de madeira, uma vez que já os tinham explorado de maneiras diferentes com diferentes movimentos. Observei que a cada proposta as crianças testavam novas formas de escorregar, saltar, rastejar, tanto pelo desafio proposto no contexto simbólico, onde ora eram heróis, ora exploradores da floresta, quanto pela observação da ação do outro.

Em síntese, na elaboração dos circuitos motores é preciso considerar os seguintes aspectos como intervenções fundamentais:

- Permitir que a criança defina suas ações sobre os materiais, tendo liberdade de decidir sobre seu movimento.
- Dar apoio emocional e físico.
- Ser diretivo e exploratório, ou seja, ter foco no movimento que quer ensinar às crianças e propor meios para isso, mas, ao mesmo tempo, não esperar que elas deem respostas iguais.
- Sugerir variações constantes, intervindo diretamente nas ações das crianças, trazendo situações-problemas sem oferecer instruções de como devem percorrer o trajeto, mas oferecendo o objetivo da ação, por exemplo, percorrer todo o circuito carregando uma bola (Mourão, p. 9).

Além das atividades com os circuitos, mantive meu foco nas brincadeiras **Tchica Boom e Reizinho mandou** descritas na sequência, pois nelas, intencionalmente, posso solicitar determinados movimentos às crianças.

Tchica boom

O professor ou uma criança imita uma bruxa e diz:

“Tchica, tchica, tchica boom, vou mexer meu caldeirão, essas crianças vão virar...”

E, nesse momento, ele solicita que as crianças se transformem em um animal, favorecendo a imitação de animais que rastejam, saltitam, pulam, correm etc.

Reizinho mandou

O professor ou uma criança diz: “Reizinho Mandou!”.

As demais crianças respondem: “Fazer o quê?”.

E o reizinho dá o comando. O professor propõe movimentos tais como: pular com um pé só, saltar, equilibrar, andar de costas, engatinhar etc.

Essas brincadeiras ampliam o leque de movimentos que as crianças podem realizar, explorando os limites do corpo, reparando e imitando o outro, e criando diferentes desafios uns aos outros quando ocupam o papel de comando.

Em todas as situações que envolvam o movimento, vividas pelas crianças, é importante que hajam trocas, pois olhar para o outro, as imitações e as dicas que compartilham contribuem para que avancem nos seus atos motores, estabeleçam novas relações uns com os outros, com os materiais e com o próprio movimento. A troca potencializa tanto quem sabe mais quanto quem sabe menos, como nos ensina a ideia vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Considerações finais

Em suma, diante da minha experiência com as singularidades das crianças do Grupo 1, ficou evidente a importância do conhecimento das possibilidades da faixa etária e de cada criança, para que eu não subestimasse suas capacidades e nem organizasse ou planejasse desafios além de suas capacidades.

Outro ponto, que diz respeito à atuação do docente, é o planejamento de propostas que promovam o avanço das crianças na atividade corporal. É preciso que o professor tenha clareza sobre o estágio do desenvolvimento em que se encontram seus alunos, pois como referido, no caso da faixa etária em que atuo, a dimensão simbólica se torna chave para a atuação e motivação nas atividades de circuito motor.

É também de extrema importância que o professor tenha conhecimento sobre os materiais de que dispõe para planejar suas atividades, bem como tenha a possibilidade de explorá-los de forma a permitir constantes avanços nas propostas para a área. Acredito que, assim como em outras áreas do conhecimento, há um longo caminho a percorrer, conhecendo e redescobrimdo as possibilidades de ações motoras das crianças, ao passo que a cada semana elas avançam e nos desafiam também a desafiá-las em nossas propostas. Hoje, vejo crianças se orgulhando de terem vencido o desafio de escalar e escorregar nos brinquedos do parque, e isso foi possível porque elas tiveram um apoio para além das propostas de circuitos, mas também pelo incentivo das pessoas que as cercam. Continuar investindo nesses avanços requer um novo olhar, a cada dia, e um refinamento nos ajustes das ajudas pedagógicas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 v.). Brasília: MEC, 1998.

DIAS, MCM. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, 2000, p. 13-15.

GALVÃO, MIG. Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORO, Maria Lucia Faria. Aprendizagem operatória: a interação social da criança. Curitiba: Cortez, 1987.

MOURÃO, M. Apostila Centro de Estudos da Escola da Vila. Curso 19: Corpo e movimento na Educação Infantil. São Paulo: Programação de férias, janeiro de 2013.

RABINOVICH, SB. O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.



Karen Greif Amar

A DIVERSIDADE DE SABERES

e estratégias das crianças nas situações problemas no grupo 2

ALESSANDRA ZANETTI

JULIANA KARINA OLIVEIRA

Sólo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, que acepta comprometerse intelectualmente. El docente no produce el saber en el alumno, el hace algo (de una clase) para que el propio alumno pueda encargarse de lo esencial: el trabajo intelectual. Um profesor puede querer “entrar” em la cabeza del alumno para obligarlo a comprender (para hacer el trabajo en su lugar), pero eso es imposible.”

Na Educação Infantil da Escola da Vila organizamos para os alunos diversas situações-problema relacionadas à aprendizagem matemática. Diariamente, as crianças são convidadas a resolver problemas envolvendo situações cotidianas, por exemplo, saber quantas crianças vieram à aula, marcar ou procurar no calendário alguma informação (o dia da semana, os aniversários das crianças, a data de um evento especial) ou organizar materiais de jogos, papéis, canetas, potes de tinta para conferir as quantidades.

Acreditamos que o papel do professor consiste em propor ao aluno situações de aprendizagem que lhes permitam colocar em dúvida seus conhecimentos, buscar procedimentos e estratégias para o problema apresentado. Por esse ponto de vista, a criança é percebida pelo professor como um sujeito didático, capaz de utilizar seus conhecimentos prévios para decidir qual estratégia utilizará para refletir sobre o problema proposto.

No entanto, retomando as situações cotidianas descritas acima, como vamos propor desafios aos alunos com o intuito de provocar os avanços dos conhecimentos matemáticos? Como propor desafios ajustados aos saberes de cada criança?

Prendemos, com este artigo, compartilhar nossa reflexão sobre a variedade de propostas e intervenções realizadas pelas professoras, assim como os critérios que utilizamos para agrupar as crianças, considerando a diversidade de saberes e o momento conceitual de cada uma, com o intuito de promover o ajuste da ajuda pedagógica a serviço da aprendizagem matemática.

Partimos da seguinte questão: “Que desequilíbrio provocamos se no momento da consigna ou na intervenção do professor fica implícito o que a criança deve fazer?”. Por exemplo: “**Conte para ver quantos tem!**” ou “**Separe os pincéis para saber de quantos vamos precisar.**” Isto é, se “facilitamos” ou induzimos a resposta para que as crianças acertem e cheguem rapidamente a uma solução, sem colocar em jogo os conhecimentos e ferramentas de que dispõem para solucionar os problemas, ou tampouco se esforcem para resolvê-los, elas provavelmente chegarão à “resposta correta”. No entanto, não colocarão em jogo seus conhecimentos e, diante de uma nova situação sem “facilitadores, se evidenciará a ausência desse saber.

Não queremos que nossos alunos aguardem nossa “aprovação” nesses momentos, tampouco que esperem um comando de como devem buscar a solução para os problemas propostos. Reiterando as situações, a ideia é fazer com que eles coloquem em prática o conhecimento que possuem e tentem encontrar caminhos para solucioná-los (válidos ou não, mais ou menos próximos) para posteriormente refletirem coletivamente sobre as outras maneiras de resolução utilizadas pelos colegas.

Nessa perspectiva, o professor precisa saber ouvir o que as crianças dizem, o que realmente pensa cada uma delas, abandonando a ansiedade e a expectativa de querer conduzir sozinho todo o processo de aprendizagem. Deve permitir que o aluno reflita e dê suas próprias respostas, que se arrisque a antecipar o que pensa, sentindo-se à vontade para expressar uma convicção e, também, que possa ouvir seus colegas para reformular suas ideias iniciais, caso julgue necessário.

O *Diseño curricular para la educación inicial* afirma: “*É na confrontação, com o pensamento de outros que a explicitação e validação da própria produção passam a ter sentido, tornando possível tomar consciência dessa produção, ter acesso a novas relações consideradas nas produções dos outros ou, em sua análise, identificar conhecimentos e procedimentos*”.

Quando uma criança expressa o que pensa sobre determinada situação-problema está, na verdade, explicitando seus saberes e os recursos que possui para encontrar uma solução. O professor deve provocá-la com novas questões para que ela possa seguir refletindo e, sobretudo, para que crie condições de desenvolver procedimentos e estratégias próprias de resolver essas questões. Deste modo, também estamos compartilhando a responsabilidade da aprendizagem e comprometendo os alunos com o próprio processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, quando o professor dá a voz para que cada uma das crianças coloque em palavras suas reflexões, possibilita a socialização dos saberes, permitindo que outros alunos passem a pensar nas ideias dos colegas e, posteriormente, possam comparar as diferentes estratégias utilizadas.

O importante nesse momento de interação, do ponto de vista do professor, é observar os procedimentos de resolução que cada criança apresenta (que indicam o que ela sabe até o momento) e, do ponto de vista das crianças, a tomada de consciência do quanto podem prescindir da ajuda do adulto para tentar solucionar o problema proposto e, posteriormente, com as intervenções do professor, refletir sobre a situação.

Além disso, considerando a intervenção docente, é neste momento que encorajamos as crianças a se arriscar. Algumas, inicialmente, ficam encabuladas, sem saber por onde começar ou mesmo declarar o que pensam diante do grupo. Considerando a faixa etária das crianças com as quais trabalhamos, entre quatro e cinco anos, é extremamente necessário, durante a atividade, lembrar a finalidade do problema, às vezes reformular a consigna, retomar procedimentos utilizados por elas em situações anteriores ou semelhantes.

Segundo o Referencial Argentino Curricular para Educação Infantil: *Nem todas as crianças sabem o mesmo a respeito de um conteúdo específico, nem todas podem fazer o mesmo ou da mesma maneira, nem todas estão igualmente interessadas pelas mesmas questões.*

Quando em classe organizamos pequenos grupos de trabalho consideramos a possibilidade de interação cognitiva entre as crianças, a discussão e a argumentação, assim como as possíveis intervenções do professor para favorecer o intercâmbio de estratégias e a construção do conhecimento de cada uma.

Descreveremos a seguir propostas realizadas com dois agrupamentos em uma sala de Grupo 2.

O primeiro grupo, composto por crianças que já usavam a contagem como um recurso para controlar quantidades e contavam convencionalmente, ou seja, realizavam a contagem termo a termo; e, o segundo, composto por crianças que se equivocavam no controle de quantidades e não recorriam à contagem para resolver os problemas propostos.

Para o primeiro grupo foi pedido que, em uma só viagem, pegassem, em um pote, a quantidade exata de pincéis necessários para os potes de tinta dispostos na mesa.

A primeira criança a tentar realizar a tarefa pega somente um pincel e o coloca no primeiro copo – indicando que considerou que cada copo deveria conter um pincel – e retorna para pegar outro pincel. É então lembrada pela professora que a distribuição dos pincéis deveria ser realizada “numa só viagem”. Em seguida, é perguntado ao grupo que outras ideias teriam para completar os copos com pincéis de uma só vez. Então, uma outra criança pega um punhado de pincéis e os distribui nos copos, mas a quantidade selecionada por ela não é suficiente para completar a coleção de potes de tinta. A terceira criança pega todos os pincéis do pote e os transfere para um copo de tinta. O grupo, então, começa a se incomodar e a dizer que faltam pincéis nos outros copos.

Quando foi perguntado ao grupo como esse problema poderia ser resolvido, retomando a condição de que teriam somente uma chance por aluno, uma criança diz: “Eu sei! Eu contei bem baixinho e sabe onde parou? No 15, parou no último copo”. A partir dessa fala o grupo sugere a contagem para conferir se são mesmo 15 copos e concluem que podem separar a mesma quantidade de pincéis do pote para distribuí-los nos copos de tinta dispostos na mesa.

Délia Lerner afirma: “As condições da situação didática proposta devem favorecer que o aluno, diante do problema, tome decisões e elabore respostas próprias, que se arrisque a antecipar, que aposte, pondo em jogo uma convicção que verifique e tire conclusões a partir de seus erros”. Esse grupo de crianças, mesmo não chegando a uma solução, vivenciou uma atividade matemática na qual foi possível refletir e atuar em grupo, pensar juntos sobre os erros e possíveis alternativas para solucionar um problema que se tornou de todo o grupo.

Mesmo sabendo que essa é uma tarefa que traz muitos desafios para as crianças, consideramos importante propô-la, pois é uma atividade que contribui para a aprendizagem matemática, à medida que, por meio dela, podem explicitar conhecimentos prévios, confrontar ideias, formular hipóteses e desenvolver uma maneira particular de pensar, fazer e produzir conhecimentos.

Segundo Charnay (1994): “*O aluno deve ser capaz, não somente de repetir ou de refazer, mas também de resignificar situações novas, de adaptar, transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas*”.

G. Vergnaud reitera: “As concepções dos alunos são moldadas pelas situações que encontraram”. Ou seja: neste contexto, os alunos sabem que contar pode ser a forma mais eficaz de resolver um jogo ou um problema, no qual precisam determinar uma quantidade, por exemplo, o número de crianças presentes em classe naquele dia. A situação referida moldou o conhecimento aprendido, porém, inicialmente, as crianças não recorreram à contagem para solucioná-la, ou seja, podemos dizer que construíram um sentido parcial do conhecimento.

Nesse sentido, é papel do professor propor novas situações que permitam que as crianças ampliem e ponham em prática os conhecimentos de contagem que possuem em diversos contextos. Ou seja: situações em que possam descobrir que a contagem não ajuda somente no controle de quantidades quando, por exemplo, precisam saber quantos objetos têm ou quantos pontos tiraram nos dados, mas também que contar é um recurso eficiente para solucionar um problema descontextualizado das situações habituais que vivenciam, como controle de objetos/pessoas ou durante os jogos.

Para o segundo grupo (de sete crianças) foi informado: “*Para a pintura de hoje vocês serão responsáveis pela separação dos pincéis. Precisamos saber quantas crianças vieram hoje para separarmos exatamente a quantidade de pincéis necessária para todas as crianças*”. Em seguida, foi perguntado: “*Como faremos?*”.

O primeiro aluno que se prontificou a procurar determinar quantas crianças vieram precisou considerar que não estavam presentes todos os

colegas do grupo, pois alguns estavam em outra sala, na aula de inglês. Portanto, não saberia especificar a quantidade de pincéis a serem separados para todas as crianças se contasse somente as crianças presentes na sala de aula. Ele se levanta e vai contar as mochilas e, quando termina, diz: “Tem dezesseis”.

Professora: Quantas mochilas tem?

Ricardo: Dezesseis.

Professora: Então, quantas crianças vieram?

Ricardo: Dezesseis.

Professora: Quantos pincéis precisamos separar?

Vinícius: Dezesseis.

Professora: Por que dezesseis?

Ricardo: Eu acho que as crianças têm que “vir” aqui.

Davi: Não! Aqui tem: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete (apontando para os colegas e incluindo-se na contagem). Precisamos separar sete pincéis.

Professora: Mas precisamos separar pincéis para todos! Para as crianças que estão na aula de inglês também. Se separarmos só para as crianças que estão aqui na sala, haverá pincel para todos? O colega que contou as mochilas verificou que vieram 16 crianças hoje. Vocês disseram que precisamos separar 16 pincéis, quem quer separar?

(Marco pega o pote de pincéis e diz que precisa de “muitos, muitos pincéis”.)

Professora: Muitos? Quantos?

Marco: Muitos pincéis. É porque quando as crianças “vierem”, terão de pintar com os pincéis.

Professora: Quantos pincéis cada criança usa para pintar?

Caroline: Um.

Professora: Então, de quantos pincéis vamos precisar para todas as crianças?

Caroline: Não sei.

Marco: Muitos, são dez pincéis.

Professora: Se separarmos dez, vamos ter pincéis para todos?

Eduarda: Eu queria contar as mochilas também.

Professora: Mas vocês acham que é preciso contar de novo?

Marco: Eu acho que sim, pra ver se tem muitas crianças.

Eduarda: Porque só foram duas crianças, e isso é pouco.

Professora: A ideia de contar as mochilas era para saber quantas crianças vieram. O Ricardo já fez isso (neste momento, entra na sala Franciele, que se atrasou por conta de uma consulta médica).

Ricardo: Eu pulei o seu nome porque você não estava.

Professora: E agora Franciele chegou.

Ricardo: Então a gente pode contar de novo.

Professora: Tem um jeito de a gente saber quantos pincéis vamos precisar, sem contar? Precisamos contar de novo?

Crianças: Precisamos...

Davi: Dezessete porque depois do dezesseis é dezessete.

Professora: Quem consegue explicar de um outro jeito...

Vinícius: Porque a Marina veio.

Davi: É! Precisa de mais um. Precisa pegar o pote e contar quantos pincéis tem. Se for mais de dezessete, precisa deixar alguns do pote.

Professora: E como a gente faz isso? Mostra o jeito que você pensou.

Davi: (Começa a contar os pincéis e diz) Aqui tem sete!

Professora: Mas de quantos precisamos?

Davi: Dezessete. (E continua a contar até contar todos os pincéis do pote, ultrapassando a quantidade combinada.)

Professora: Quem se lembra da quantidade de pincéis que precisamos para fazer a pintura?

Marco: Contar de novo. Até dez.

Davi: Dezessete!

Mônica: Eu tenho uma ideia! Colocar um pincel em cada mochila!

(Davi se levanta e distribui os pincéis, um para cada mochila, e terminamos a atividade com as crianças concordando que, deste modo, garantimos que cada criança terá um pincel para pintar.)

Para os alunos o desafio era guardar na memória a quantidade de pincéis necessária para ser entregue às crianças presentes no dia. Necessariamente, elas precisariam recorrer à contagem para solucionar este problema, no entanto, esperamos que as crianças experimentem e confrontem diferentes estratégias utilizadas. Nessa situação há muitos desafios envolvidos: pensar como podem resolver o problema, uma vez que nem todas as crianças estão presentes, saber que se são dezesseis crianças, é preciso separar dezesseis pincéis (relação termo a termo – para cada criança, um pincel).

Ricardo, mesmo realizando a contagem convencional de mochilas e estabelecendo relação com a quantidade de pincéis, ao refletir sobre como separar a quantidade conferida por ele, acha necessário que todas as crianças estejam presentes, ou seja, para que possa entregar um pincel para cada um. Davi, mesmo acompanhando a contagem de Ricardo, afirma que serão necessários sete pincéis. Ele considera somente as crianças presentes na sala e não estabelece relação mochilas-crianças presentes e pincéis necessários. O que está em jogo para o Davi, neste momento, é o princípio da cardinalidade, ou seja, o último número mencionado na contagem é a quantidade de crianças presentes, ou a quantidade de pincéis que devem pegar e, embora utilize um procedimento numérico, não “cardinaliza” a coleção.

As crianças entram em uma discussão, na qual afirmam que precisam contar as mochilas novamente para saber a quantidade de pincéis que precisam separar. Consideramos que o que está em jogo nessas falas é o que chamamos de impedimento “emocional”, característico dessa faixa etária: “Eu também quero contar as mochilas”. A fala da Eduarda revela que, para ela, o fato de somente duas crianças terem manipulado as mochilas e os pincéis era muito pouco. A ideia de que todos precisam fazer ainda está desvinculada de que podem refletir e aprender com a ação dos colegas.

Esta é também uma situação de aprendizagem: aprender que se aprende com o colega, e que podemos seguir pensando juntos a partir do que já foi realizado, criando, de fato, um ambiente de aprendizagem compartilhada.

A memória de quantidade permite lembrar quantos objetos há numa coleção sem a necessidade de que eles estejam presentes. Para Marco, os números não são levados em conta; ele designa as quantidades dizendo: “Precisa de muitos” e, para ele, dez é o número que representa uma grande quantidade (muitos).

Mesmo não chegando a um consenso sobre como separar a quantidade exata de pincéis, podemos dizer que as crianças concluíram a tarefa, com a qual deveriam garantir que cada criança tivesse um pincel. Observamos que esse desafio possibilitou que os alunos usassem os conhecimentos que possuíam, confrontando-os com os dos colegas, tentando considerá-los na busca de uma solução para o problema proposto.

É sabido que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvem paralelamente. No entanto, os resultados desses processos não se desencadeiam de forma simultânea, nem de imediato. É necessário que os professores proponham múltiplas e variadas situações para que os alunos aprendam diversos sentidos de um mesmo conhecimento.

Nesse sentido, nas duas propostas de contagem encaminhadas, o que esperávamos é que adquirissem procedimentos numéricos para designar quantidades em diferentes atividades.

É preciso ponderar que, somente resolvendo problemas e atuando durante a situação não garantimos a aprendizagem matemática. É imprescindível reservar momentos para que as crianças possam refletir sobre o problema em si, sobre os diferentes procedimentos utilizados, assim

como sobre as estratégias de resolução que surgiram no grupo. Do mesmo modo, precisamos propiciar momentos em que as crianças comuniquem os procedimentos escolhidos, confrontando-os e comparando-os com os dos colegas.

A interação dos grupos, as relações entre os alunos, as condições propostas pelo docente para realizar um trabalho entre pares, assim como as interações com o docente, são oportunidades que alimentarão e enriquecerão a solução para o problema, ao favorecer o surgimento de novos conhecimentos.

O intercâmbio de ideias, a possibilidade de mostrar um jeito particular ou original de resolver uma questão diante de outros companheiros, os momentos de discussão, defesa de uma posição, a oportunidade de contradizer outro companheiro são condições relevantes para a apropriação de novos conhecimentos. O espaço para reflexão acerca das ações e falas dos alunos, que envolvem a resolução das situações propostas, permite a circulação de conhecimento que está sendo construído pelas crianças.

É por isso que oferecemos aos alunos situações-problema que permitam a construção de novos conhecimentos, a partir das reflexões diante dos desafios propostos. Acreditamos que, favorecendo essa experiência, as crianças se sentem confiantes nas suas capacidades de buscar soluções para os desafios apresentados (corretas ou não). Não validamos de imediato uma resposta certa, assim como não pedimos justificativas somente quando estão equivocados. Assim, promovemos também a socialização do conhecimento, uma vez que, por meio do questionamento, o professor permite que as crianças justifiquem e explicitem seus conhecimentos. Essa interação entre eles tem favorecido a troca de conhecimentos e contribuído para que avancem, de forma considerável, na construção do conhecimento matemático.

É esperado – e procuramos que assim aconteça – que os procedimentos postos em jogo em um grupo sejam diferentes. O interesse didático de que essa diversidade aconteça se deve ao fato de que diferentes procedimentos põem em jogo diferentes relações.

Ao introduzir as crianças, mesmo tão pequenas, nesse modo de fazer e pensar, no qual consideramos ser possível a produção de conhecimento matemático, estamos também possibilitando que os alunos aprendam. A aprendizagem é um processo progressivo, e se dá por meio da interação. Ao propormos diferentes agrupamentos, propostas e intervenções, as crianças aprendem que podem se arriscar, que possuem recursos para solucionar problemas e, principalmente, que não buscamos o “certo” ou o “errado”, mas almejamos criar um ambiente de aprendizagem positivo e compartilhado, em que cada um tem algo a contribuir e a receber durante as trocas que acontecem no decorrer das discussões. Sabemos que com crianças de quatro e cinco anos de idade esse percurso está apenas no início, mas acreditamos que, por meio da proposição de situações-problemas, além da aproximação de conceitos matemáticos, elas estabelecem um vínculo positivo como o processo de aprendizagem e com esse modo de fazer matemática.

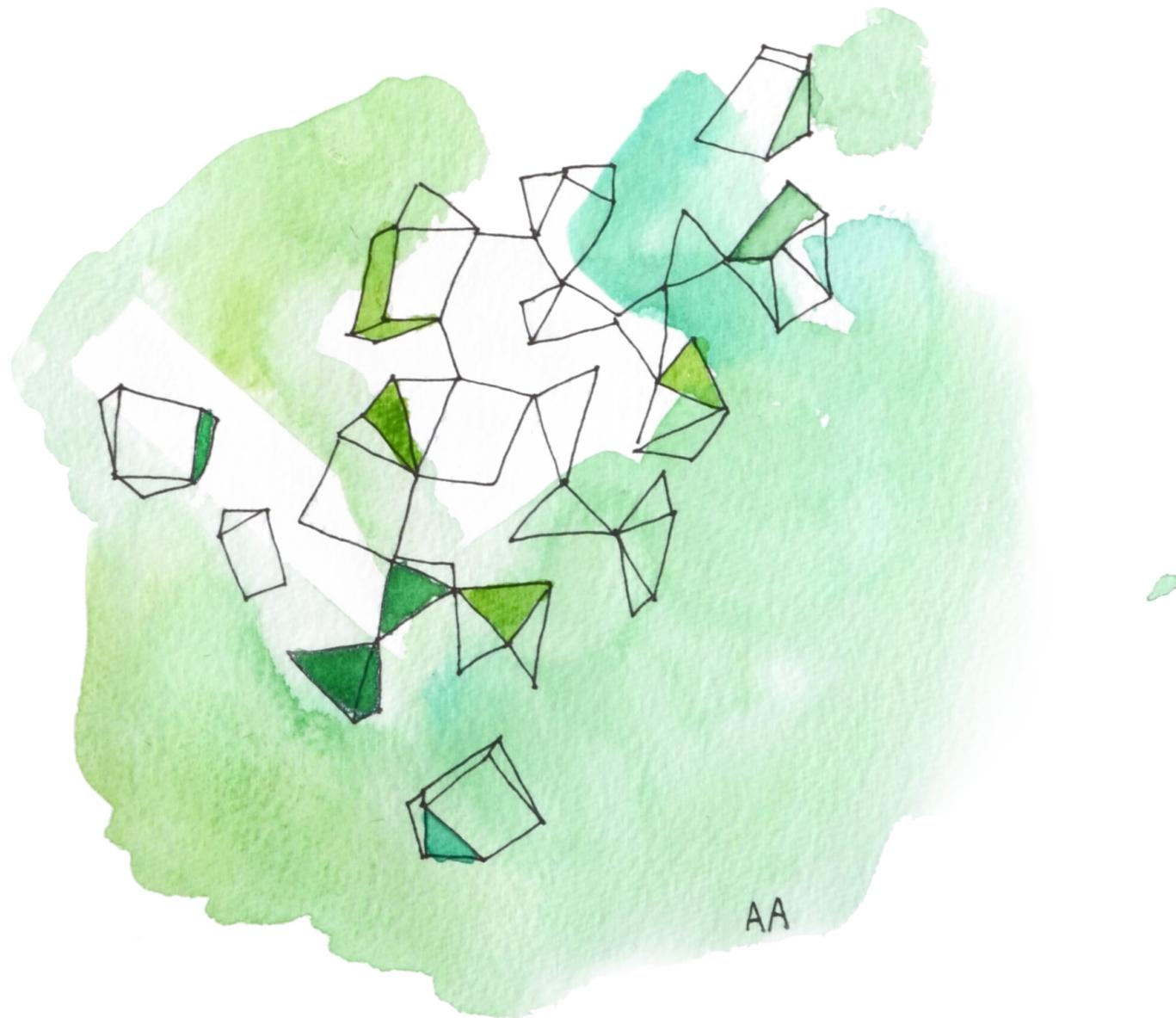
Referências bibliográficas

Charnay, R. Aprender (por medio de) la resolución de problemas. In: C. Parra, C; Sainz, I. (comps.). *Didáctica de la matemática*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

Parra, C.; Saiz I. (org.). *Didáctica da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Vergnaud, G. *Aprendizajes y didácticas. ¿Qué hay de nuevo?* Buenos Aires: Edicial, 1994.

Ensenar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata, 28 de junio de 2007.



Atividades diversificadas: ajudas ajustadas para a

APROPRIAÇÃO

da BASE

ALFABÉTICA

ANA CLÁUDIA SANTOS NICOLAU

BEATRIZ VANNUCCHI LEME

Certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa o desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação.

Philippe Perrenoud

A aquisição do princípio alfabético é um grande desafio para as crianças, dada a complexidade de relações a estabelecer e conceitos a construir. É sabido que, para cada criança, essa construção se dá em momentos diferentes e, embora se espere que muitas crianças concluam o 1º ano do Ensino Fundamental lendo e escrevendo convencionalmente – ou bem próximas disso –, a série subsequente, o 2º ano, tem um importante papel na consolidação desse aspecto da aprendizagem escolar.

Ocorre que algumas crianças ingressam no 2º ano sem ainda estar com os conhecimentos básicos de leitura e escrita alfabéticas totalmente consolidados, fazendo com que, assim como na série anterior, os professores se deparem com grupos de meninos e meninas em hipóteses consideravelmente distantes uns dos outros. O que indica a necessidade de planejar situações nas quais todas as crianças avancem em suas hipóteses, com desafios ajustados às suas possibilidades.

Assim, ao mesmo tempo em que alguns refletem sobre o sistema e avançam em seus conhecimentos, os leitores e escritores mais *experientes* podem se sentir *desafiados* com propostas mais complexas. “Tudo isso deve permitir a individualização do tipo de ajuda, já que nem todos aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo e, portanto, tampouco o fazem com as mesmas atividades.” (Zabala, 1998, p. 94)

Em função disso, durante as aulas de Práticas de Linguagem, especialmente no 1º trimestre do ano letivo, são propostas várias discussões sobre a maneira como as palavras são escritas – além, obviamente, das frequentes situações de trabalho com procedimentos de leitores e escritores, realizadas durante a finalização do produto final dos projetos, compartilhados no início de cada um dos trimestres, e que enchem os alunos de expectativas.

Em outras palavras, nesse momento da escolaridade, é de extrema importância que as crianças que se alfabetizam tenham várias oportunidades

para pensar sobre as hipóteses a respeito da escrita em situações que não estejam só ligadas aos projetos didáticos da área de práticas de linguagem, atividades em que são convidadas a refletir e aprofundar seus saberes sobre a leitura e a escrita.

Em atenção a isso, nós, professoras dos 2ºs anos, planejamos propostas diferenciadas para atender às diferentes crianças do grupo, mas sempre com um eixo comum: a reflexão sobre nosso sistema de escrita. São as chamadas *atividades diversificadas*, momento da rotina na qual cada agrupamento de alunos, com demandas afins, trabalha em uma atividade especialmente planejada e ajustada às suas necessidades.

São muitos os cuidados que guiam nossas ações no âmbito do planejamento: pensar em propostas significativas, construir encaminhamentos para cada uma delas e, a parte mais delicada para nós, a organização prévia dos agrupamentos, de forma criteriosa, para que crianças com saberes próximos possam se debruçar juntas sobre uma mesma tarefa, tanto confrontando suas hipóteses quanto se apoiando mutuamente.

Equilibrar agrupamentos potentes, propostas coerentes com cada demanda, são desafios constantes. Deparamo-nos, por vezes, com agrupamentos cuja dinâmica não corresponde ao esperado; crianças que avançam rapidamente e precisam ser reagrupadas de acordo com suas novas possibilidades e, ainda, com situações nas quais aquelas com demandas específicas estão em minoria e, por este motivo, não encontram interlocutores com os quais possam, de fato, ter uma interação que lhes desequilibre e leve a novos e mais avançados conhecimentos sobre a escrita das palavras.

Em uma controvérsia adequadamente resolvida, o ponto de partida é a existência de um conflito conceitual, que gera nos oponentes sentimentos de incerteza e um desequilíbrio cognitivo, o que os leva a buscar novas informações e a analisar a partir de perspectivas novas as informações disponíveis. (Coll, 1996, p. 308-9)

Acreditamos que a ausência de interlocução para uma criança que precisa avançar em suas hipóteses não constitui apenas um *incômodo* no momento de se planejar os agrupamentos. Se o aluno não tem com quem trocar informações, menores serão as possibilidades de um avanço real e significativo.

Atividades interclasses: alçando voos mais altos rumo à interação das crianças

“Equivalência na diferença” é provavelmente a melhor maneira de caracterizar o problema central da educação no futuro imediato e, muito particularmente, o da alfabetização necessária.

Emilia Ferreira

Após as primeiras semanas de aula e tendo recolhido informações sobre os saberes dos nossos alunos em relação à apropriação do princípio alfabético, percebemos que uma criança do 2º D e duas do 2º E estavam em momentos conceituais consideravelmente anteriores às demais crianças de suas classes.

Muitas vezes, durante as atividades de leitura e escrita, os parceiros de trabalho dessas crianças, na tentativa de ajudá-las, acabavam por informar o que estava escrito ou ditavam “letra por letra”, dando a elas pouca oportunidade de pensar sobre o que desejavam escrever ou tentar ler e, assim, de avançar em suas hipóteses.

Na colaboração entre iguais, dois – ou eventualmente mais – alunos, relativamente novatos em uma tarefa, trabalham juntos de forma ininterrupta em seu desenvolvimento e resolução. Contrariamente ao que acontece no caso das relações tutoriais, os participantes possuem aproximadamente o mesmo nível de habilidade e de competência; e, contrariamente também ao que costuma ser habitual na aprendizagem cooperativa, os participantes trabalham juntos durante todo o tempo na execução da tarefa, em lugar de fazê-lo individualmente ou em separado, nos diferentes componentes da mesma. As relações de colaboração caracterizam-se, assim, em princípio, por um elevado grau de igualdade entre seus membros e por um elevado grau de mutualidade nas transações comunicativas. (Coll, op. cit., p. 305-6)

Com o intuito de fazer com que essas três crianças tivessem a oportunidade de trabalhar em colaboração, tal como apontado por Cesar Coll, começamos a planejar atividades nas quais as duas turmas estariam completamente misturadas, e, a cada semana, as professoras se revezariam entre encaminhar propostas de caligrafia, segmentação entre as palavras e reflexões ortográficas para algumas das crianças; e atividades cujo cerne fosse, essencialmente, a reflexão sobre o sistema alfabético. Para este artigo, centraremos a atenção justamente nessa segunda turma – as crianças das duas salas de 2º ano que precisavam de parceiros com hipóteses mais próximas.

Planejando as parcerias

Tão logo iniciamos nossas conversas para concretizar a ideia, percebemos que, além dessas três crianças, outras dez (cinco de cada sala) poderiam se beneficiar com essas propostas, pois também tinham questões com relação à leitura e à escrita. Iniciamos, assim, o primeiro planejamento, talvez o mais relevante de todo o processo: a escolha dos agrupamentos, considerando que um agrupamento se traduz em “(...) uma forma de equilíbrio das ações interindividuais, como das ações individuais, e assim encontra sua autonomia no próprio seio da vida social.” (Piaget *apud* Lerner, 2008, p. 105.)

Para decidir, à luz de Piaget, quais crianças fariam parte de cada subgrupo, consideramos, além daquelas que contavam com saberes aproximados sobre o sistema de escrita – mas nem tanto a ponto de não causar nenhum conflito cognitivo –, as que precisavam de mais oportunidades para avançar na leitura, e as que poderiam confrontar e apoiar os parceiros. Dessa forma, crianças que apresentavam omissões

e trocas de letras em suas produções ou que acabavam de alcançar a compreensão do sistema alfabético, por exemplo, eram agrupadas com colegas que tivessem demandas semelhantes, com vistas a que pudessemos encaminhar propostas bastante ajustadas a cada agrupamento.

Além disso, também pensamos em meninos e meninas com condições de trabalhar de forma realmente colaborativa e ainda aqueles que, no dia a dia em sala de aula, costumavam trabalhar sem muito empenho e deixavam o trabalho por conta dos amigos. Neste caso, teriam de se dedicar mais para dar conta dos desafios que seriam propostos.

Outro aspecto relevante no momento de pensarmos os agrupamentos foi a análise do perfil de cada criança individualmente: como reagia quando desafiada, se era mais disponível ou mais resistente em considerar ideias diferentes das próprias. Assim, podemos comparar nosso processo de formação dos agrupamentos ao de montar um quebra-cabeças. Afinal, além de todas as preocupações citadas, ainda tínhamos como princípio que, em cada parceria, haveria ao menos uma criança de cada sala.

Toda essa busca por agrupamentos minuciosamente articulados se justifica por nossa preocupação em propor situações de aprendizagem que produzissem conflitos sociocognitivos fecundos, conforme definidos por Blaye *apud* Lerner (op. cit., p. 108):

Esses conflitos são produtivos para o avanço cognitivo porque [...] facilitam a tomada de consciência da criança sobre as respostas diferentes da sua, obrigando-a a descentrar-se da sua resposta inicial, porque a resposta diferente do colega é portadora de informação e atrai a atenção do sujeito para outros aspectos pertinentes da tarefa que ela não tinha considerado e porque a necessidade de chegar a um acordo incita a incrementar a atividade intelectual.

Chegamos, assim, às duplas e trios que, em meados de abril de 2013, passaram a trabalhar juntas em algumas propostas de análise de palavras destacadas de duas atividades realizadas anteriormente pelos alunos da classe: a reescrita realizada no 1º trimestre da fábula *O leão e o ratinho*, e a leitura de textos informativos com localização de informações.

Alternando propostas nas quais as crianças trabalhavam em pequenos grupos e, ainda, em discussões com todos esses agrupamentos especificamente, chegamos, enfim, à que escolhemos para relatar mais detidamente neste texto.

Uma canção, várias propostas

Com o passar das semanas, percebemos que, talvez, planejar mais uma atividade diversificada – para além da que já fazíamos separadamente em cada sala de aula – tornava-se pouco produtivo. Afinal, as ideias acabavam por se repetir, e as crianças, ainda que em parcerias diferentes, não conseguiam pensar sobre aspectos que fossem mais aprofundados.

Após encontros de orientação pedagógica, decidimos centrar algumas propostas de análise sobre uma mesma letra de música. Considerando nossas preocupações em envolver as crianças que precisavam avançar na aquisição do princípio alfabético e na fluência leitora, propusemos um “pacote” de atividades que guardava semelhança com algumas etapas do Projeto Cancioneiro, do Grupo 3, com a ressalva de que, para este grupo de 2º ano, o grau de desafio era maior e ajustado às demandas específicas que mapeamos entre as crianças: localização precisa de informações em um texto, análise de partes sonoras parecidas, pares mínimos, e segmentação entre as palavras.

Nesse âmbito, o uso da música *Fome Come*¹ (Anexo), com grande quantidade de palavras que rimam – e que, consequentemente, tem a mesma terminação – ofereceu possibilidades de se discutir estratégias de leitura bastante apuradas, pautadas em minúcias da escrita das palavras – e também de leitura. Para crianças que não liam de forma convencional, a grafia similar das palavras rimadas ajudou na localização de palavras

dentro de um texto. Também entraram em jogo estratégias leitoras tais como: comparar, antecipar, verificar etc.

Iniciamos com uma proposta comum – que as crianças desses agrupamentos ouvissem a música uma vez, com a letra já em mãos, para conhecerem (ou dela recordarem). Na segunda audição paramos em pontos determinados, pedindo que marcassem algumas palavras.

Mesmo dentro de um grupo em que todos os alunos se beneficiem de um momento de discussão sobre a base alfabética, consideramos, o tempo todo, que lidávamos com crianças cujas competências leitoras guardavam algumas diferenças. Por esse motivo, optamos por oferecer uma variável: algumas duplas receberam a canção com letras de imprensa convencionais (maiúsculas e minúsculas), uma vez que não encontrariam tantos desafios caso a escrita fosse completamente em maiúsculas.

Pensamos, assim, em propostas com desafios distintos, que seriam encaminhadas em vários dias. Os desafios tinham graus de dificuldade crescente, assim como as análises coletivas, que sucediam os momentos de localização de palavras foram se tornando mais refinadas no decorrer das aulas.

• *Localizar no texto quantas vezes aparece a palavra “FOME”*. É a primeira palavra do título, bem simples, e que, além de se repetir muitas vezes, aparece em lugares diversos na canção. O desafio era buscar estratégias eficazes de leitura para diferenciar a palavra destacada de outras iniciadas com a mesma letra “F” ou, então, da palavra COME, com terminação idêntica e que é tão recorrente quanto a que deveriam localizar.

• *Encontrar e marcar onde estão escritas as palavras “PRESENTE” e “PERSISTENTE”*. A localização dessas duas palavras pode parecer simples, mas a discussão que suscita nos grupos e, depois, coletivamente – qual é persistente, qual é presente, se começam e terminam parecido como é possível diferenciar – promove reflexões importantes. Por exemplo, muitas crianças colocam PER para PRE, quando escrevem. Seria interessante que percebessem a diferença entre as duas grafias que, embora seja sutil, traz implicações para a maneira como lemos a parte sonora.

Em publicação recente, Ferreiro e Zamudio (2013, p. 213) indicam “uma clara hierarquia de dificuldade entre as sílabas estudadas: as crianças resolvem as sílabas CV² antes de resolver as CVC³ e estas últimas antes das CCV⁴”. Exatamente pela complexidade da construção dessas partes sonoras enquanto escrita, utilizamos esse espaço de reflexão para que todos pudessem se pôr a pensar acerca dessas relações.

• *Encontrar e destacar as palavras ALIMENTE e AMBIENTE*. Nesse caso, cabe o mesmo tipo de observação que entre “presente” e “persistente”, mas com a possibilidade de se analisar a diferença entre palavras iniciadas apenas por A de palavras com nasalização (AM).

• *Localizar e marcar a expressão “DE FORA” e a palavra “DEVORA”*. Ao planejarmos, consideramos dois pontos que têm grande importância para esse grupo de alunos: pensar nos pares mínimos /d/ e /t/, bem como na separação entre as palavras.

Esta última proposta proporcionou uma discussão na qual crianças que, em sala de aula, costumam ficar mais *caladas*, participaram efetivamente, colocando suas ideias, percepções, questionando os colegas e justificando suas escolhas. Apesar de todas as crianças concordarem acerca da localização das duas palavras – que ambas estavam “na mesma linha” –, houve um impasse quando questionadas sobre onde dizia “de fora”. A seguir transcrevemos um trecho da conversa que se seguiu logo após o aparecimento da controvérsia.

Aluno 1: “De fora” é separado porque “de” é quase uma palavra... E “fora” é outra palavra. São duas!

Professora: E “devora”?

Alguns alunos, ao mesmo tempo – *É a outra!*

Aluno 2: Então, por que esse “devora” não está separado?

(Todos observam.)

Professora: Alguém pode ajudar o Aluno 2 a entender por que “devora” não está separado?

Aluno 3: Eu acho que sei... Eu acho que esse “de” faz parte da palavra.

Aluno 4: É por isso que é junto!

Se considerarmos que essas crianças, até alguns meses atrás, ainda consolidavam suas ideias acerca da base alfabética, podemos afirmar com segurança que fazem análises bastante refinadas quanto à segmentação entre as palavras. O que à primeira vista pode parecer muito singelo, traduz uma profunda reflexão acerca do conceito de palavra, e um avanço qualitativo importante: a preposição, segundo Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 63), é um elemento “sem carga referencial autônoma” em um texto e, por consequência, muito mais difícil de ser encarado como uma palavra isolada por crianças entre seis e oito anos de idade.

Além disso, a colocação do *Aluno 2* de questionamento ante a fala de seus pares demonstra claramente um momento de conflito sociocognitivo, conforme Clermont *apud* Lerner (op. cit., p. 107) aponta como benéfico e relevante, “mesmo quando nenhum dos participantes da situação possua a resposta correta”. Ainda que corretamente, mas sem as explicações gramaticais, obviamente inacessíveis para esta faixa etária, na tentativa de esclarecer a dúvida colocada, o *Aluno 3* se esforça em justificar seu pensamento para que todos cheguem a um consenso sobre onde cada uma das palavras está, de fato, grafada, levando “todos os participantes a construir novas coordenações entre as diversas centrações em jogo” (Idem).

Sabemos que mesmo os que apenas observavam ou assentiam com a cabeça participavam dessa discussão enquanto ouvintes, e dela também tiravam proveito. Assim, podemos afirmar que a localização dessas palavras em agrupamentos com interlocutores mais próximos, e a consequente discussão entre todas as crianças com demandas similares, traduziu-se em potentes momentos de reflexão sobre a leitura e a escrita – nosso objetivo maior.

Assim, podemos afirmar que a localização dessas palavras em agrupamentos com interlocutores mais próximos, e a consequente discussão entre todas as crianças com demandas similares, traduziu-se em potentes momentos de reflexão sobre a leitura e a escrita – nosso objetivo maior.

Interação e aprendizagem, para além das letras

Mais do que o teor das discussões, consideramos bem-sucedido esse conjunto de propostas – especialmente a última – por conta da postura e participação de cada uma das crianças de ambos os grupos. Alguns alunos, que ficavam inibidos em suas próprias salas para se expor diante daqueles colegas que consideravam *mais sabidos*, falavam com convicção e entusiasmo sobre suas descobertas e hipóteses. Ao encontrarem colegas com os quais puderam estabelecer intercâmbios profícuos, “abriram-se” e, assim, colocaram seus saberes em jogo com mais segurança, e se sentiram acolhidos por seus pares.

É indispensável dotar a escola de instrumentos didáticos para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Mas tampouco a diversidade assumida como um mal necessário, ou celebrada como um bem em si mesma, sem assumir seu próprio dramatismo.

Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro. (Ferreiro, 2012, p. 91)

Encontramos, assim, não apenas com esse conjunto de atividades, mas com o artifício dos agrupamentos entre as duas turmas de 2º ano, um instrumento didático para utilizar a diversidade a favor das aprendizagens das crianças, oferecendo propostas – e ajudas – ajustadas às demandas de cada grupo e, de forma mais refinada, minuciosamente ajustadas para aquelas que precisavam avançar em seus conhecimentos de leitura e escrita. Um caminho interessante, com muito a desbravar, que continuaremos a realizar frente a importante mudança que percebemos em nossas salas de aula.

Considerações finais

Depois de alguns encontros entre as classes, notamos pequenas mudanças em relação à participação de algumas crianças nas atividades realizadas no dia a dia, nos seus grupos de origem. Algumas passaram a demonstrar mais envolvimento com as propostas, mostrando-se mais confiantes ao tentar realizá-las, e também reduzindo um tanto da dependência que demonstravam em relação aos seus parceiros de trabalho. Também demonstraram avanços com relação à sua fluência leitora, “se arriscando” mais em ler pequenos trechos de textos, em vez de sempre solicitarem que outros fizessem essas leituras.

Além disso, os encontros semanais entre as professoras para planejar as atividades, afinar as propostas e conversar sobre os alunos dos grupos/ classe foram de extrema relevância, principalmente no que diz respeito à avaliação de nossos alunos. Afinal, eram duas pessoas observando as crianças em momentos distintos, atuando em suas zonas de desenvolvimento proximal, e analisando como se comportavam em parceria, e com as quais não costumavam trabalhar.

Vimos, assim, nossos alunos avançarem nos aspectos aqui mencionados, ganharem confiança em suas possibilidades, e até mesmo assumirem papéis de liderança dos quais estavam muito distantes no início do ano letivo.

Aprender a ler, a escrever e a falar sobre seus saberes, compartilhando-os com os demais, ter colegas como informantes e se perceber como possível fonte de informação para os colegas, questionar, investigar, argumentar, contra-argumentar, justificar, explicitar. Todas essas são competências que buscamos não apenas no 2º ano, mas por toda a escolaridade, tamanha sua importância. Durante nossos encontros interclasses observamos, com satisfação, nossas crianças mais inseguras trilharem esse caminho de uma forma cada vez mais palpável.

Esta é uma proposta ainda em construção. Há muito a investigar, pensar, experimentar. Quais atividades são mais potentes em cada caso? Depois que todos adquirem certa fluência leitora, qual será nosso próximo passo? Modificamos os grandes agrupamentos ao longo do ano letivo ou os mantemos fixos? Teria a mesma eficácia em outras séries ou em outras áreas do conhecimento?

Por enquanto, temos mais perguntas do que respostas. Entretanto, o resultado de nossa investigação até o momento aponta para um cenário muito positivo, que não apenas atua nos saberes didáticos relacionados a ler e escrever, mas também no comprometimento com o estudo, a relação de colaboração entre iguais e, inclusive, a integração das crianças das duas salas. Acreditamos que esse seja um caminho para oferecermos ajudas ajustadas: encontrar interlocutores em outra sala, planejar parcerias que propiciem uma interação eficaz e atividades com desafios que desestabilizem suas hipóteses, mas que, ainda assim, sejam possíveis de realizar. Discutir coletivamente as atividades, conversar sobre as crianças e as atividades, replanejar, reorganizar, *rever* nossos alunos sob uma nova perspectiva, mais ampla e rica.

Concluímos, então, com uma fala de Zabala (1998), que norteia nossa prática o tempo todo, e mais fortemente ainda quando nos debruçamos sobre nossas situações semanais entre as classes.

[...] É difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos.

ANEXO

FOME COME

(SANDRA PERES E PAULO TATIT)

GENTE, EU TÔ FICANDO IMPACIENTE / A MINHA FOME É PERSISTENTE / COME FRIO COME QUENTE / COME O QUE VÊ PELA FRENTE / COME A LÍNGUA COME O DENTE /QUALQUER COISA QUE ALIMENTE / A FOME COME SIMPLEMENTE / COME TUDO NO AMBIENTE / TUDO QUE SEJA ATRAENTE / É UMA FORMA ABSORVENTE / COME E NUNCA É SUFICIENTE / TODA FOME É TÃO CARENTE / COME O AMOR QUE A GENTE SENTE / A FOME COME ETERNAMENTE / NO PASSADO E NO PRESENTE / A FOME É SEMPRE DESCONTENTE

FOME COME, FOME COME / SE VEM DE FORA, ELA DEVORA, ELA DEVORA, ELA DEVORA (QUALQUER COISA QUE ALIMENTE) / SE FOR CULTURA, ELA TRITURA, ELA TRITURA / SE O QUE VEM É UMA CANTIGA, ELA MASTIGA, ELA MASTIGA / ELA ENTÃO NUNCA DISCUTE, SÓ DEGLUTE, SÓ DEGLUTE / E SE FOR CONVERSA MOLE, SE FOR MOLE ELA ENGOLE / SE FAZ FALTA NO ABDOME, FOME COME, FOME COME.

¹ *Canção de Sandra Peres e Paulo Tatit, do CD Canções Curiosas, do grupo Palavra Cantada, 1998.*

² *Consoante/vogal.*

³ *Consoantevogal/consoante, como em PERSISTENTE.*

⁴ *Consoant/consoantevogal, como em PRESENTE*

Referências bibliográficas

COLL, César et al. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FERREIRO, Emilia et al. Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Passado e presente dos verbos ler e escrever. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ZAMUDIO, Celia. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar. In: O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

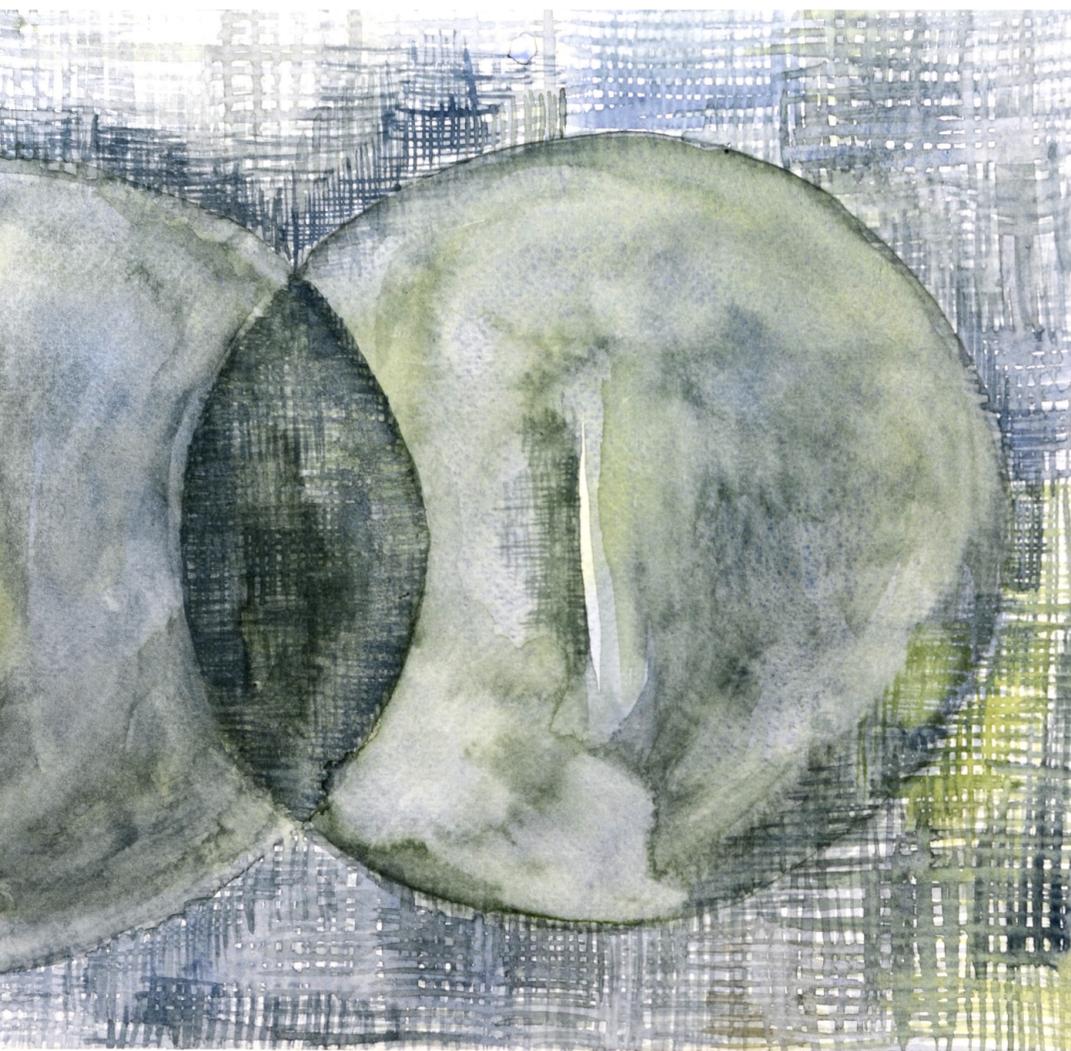
GENOINO, Miruna. As atividades diversificadas: situações didáticas de investimento na apropriação do sistema alfabético – orientações didáticas. Documento interno de Práticas de Linguagem da Escola da Vila, 2011.

LERNER, Délia. O ensino e a aprendizagem escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: Piaget - Vygotsky- novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Pedagogia diferenciada – das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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



Ajuste das INTERVENÇÕES docentes aos PRÓPÓSITOS de ensino em uma situação experimental

ANDRESSA MILLE FERNANDES
TERESA PALETTA LOMAR

No processo de reflexão e discussão disparado pelos encontros de supervisão com a pesquisadora Ana Espinoza sobre o papel dos experimentos na área de ciências naturais, nos deparamos com a falta de clareza e a variedade de encaminhamentos por parte da equipe na condução de um mesmo experimento. Sentimos, então, a necessidade de aprofundar nossos estudos para revisar algumas das ideias que julgamos relevantes.

Este artigo tem como propósito comunicar o que fizemos nesse sentido. Considerando a sequência de ensino sobre microrganismos do 4º ano, refletimos sobre os objetivos de determinado experimento e sobre a maneira que as intervenções planejadas pela equipe favorecem a participação intelectualmente ativa dos alunos, potencializando a aprendizagem. Procuramos, também, refletir sobre a adequação da mesma situação experimental em relação às possibilidades da faixa etária, sugerindo ajustes quando necessário.

Entendemos que esse olhar para a sequência e as mudanças que propusemos em alguns encaminhamentos vão ao encontro do conceito de ajuda ajustada.

[...] A ajuda ajustada pressupõe desafios abordáveis para o aluno; abordáveis não tanto no sentido de que possa resolvê-los ou solucioná-los sozinho, mas de que possa enfrentá-lo graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos recebidos do professor. O fato de ser ou não um desafio abordável, portanto, dependerá evidentemente do ponto de partida do aluno e daquilo que o processo de aprendizagem possa trazer, mas também, e no mesmo grau, da qualidade e quantidade de apoios e instrumentos de ajuda que ele receber. (Coll, 2006, p. 125-26)

Tomamos como referência a concepção construtivista, em que a aprendizagem escolar é um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus conhecimentos a respeito de diferentes conteúdos. Ao fazermos uma análise crítica dos nossos encaminhamentos, estamos considerando que esse processo ativo não pode ser confiado ao acaso e nem separar-se de uma atuação externa, planejada e sistemática, que oriente o aluno e o guie na direção prevista pelas intenções educativas presentes no currículo.

O experimento na escola: um instrumento para ensinar o quê?

De acordo com Ana Espinoza (2010), o experimento não tem o intuito de motivar, imitar ou mostrar aos alunos como se produz o conhecimento científico.

É reconhecido o seu valor, no sentido de motivação que ele tende a despertar no estudante. No entanto, é preciso ter claro que as razões que nos levam a incluí-lo em uma proposta de ensino vão muito além do entusiasmo que esperamos criar. Com esse entusiasmo, aliás, há que se ter cuidado e se perguntar se ele não é resultado de um estímulo excessivo ao espetáculo em detrimento da reflexão sobre o que está se passando com o fenômeno a observar.

Fazemos experimentos porque consideramos que eles oferecem possibilidades do ponto de vista da aprendizagem, que não seriam alcançadas, da mesma forma, apenas com a explicação do professor ou com a leitura de um texto.

Mas que possibilidades são essas?

Não se trata, com toda certeza, de oferecer a possibilidade de “redescoberta”, baseada na expectativa de que a manipulação de objetos e observação de fenômenos permitirão aos alunos construir explicações mais próximas dos saberes construídos pela ciência. De acordo com Espinoza, esta é uma perspectiva ingênua que, durante muito tempo, esteve presente na reflexão feita no campo do ensino. Sua ingenuidade estaria na descon sideração de toda a complexidade envolvida no processo de representações que os alunos vão criando diante das situações experimentais.

Não se trata, também, da possibilidade de oferecer aos alunos a oportunidade de observar fenômenos surpreendentes. Em muitas situações pode ser interessante propor um experimento, cujos resultados os alunos tenham condições de antecipar. Esse, aliás, pode ser um exercício interessante quando se quer que os alunos mobilizem os conhecimentos que já detêm, estabelecendo relações entre eles, de modo a tentar prever o que irá ocorrer em uma situação que eles não conhecem.

O experimento, então, será tomado neste artigo como um recurso a mais de ensino, que deve ser utilizado de modo a incitar o comprometimento com a aprendizagem e uma postura intelectual ativa dos alunos diante dos conteúdos que estão sendo estudados.

Espinoza sugere que, ao propormos um experimento, reflitamos sobre algumas questões, tais como: O que se propõe, e para quê? Em que momento ele será realizado? O que os alunos poderão interpretar e que dificuldades podem surgir? Além disso, ressalta também a necessidade de o educador proporcionar as condições adequadas para que os alunos observem, atribuam valor às informações, registrem, desconfiem, discutam, proponham caminhos alternativos, discordem, adquiram autonomia, para que se configure um cenário em que seja possível estabelecer relações com a teoria, esta podendo ser estudada antes ou depois da situação experimental.

Neste artigo analisaremos um experimento que é realizado no momento em que os alunos possuem algumas informações acerca do objeto de estudo, porém boa parte da teoria ainda será estudada. O intuito é que ele contribua para a investigação de algumas questões já levantadas e mobilize os alunos a estabelecer relações entre os fenômenos observados e os conhecimentos que possuem.

Quando se propõe o experimento antes de apresentar a teoria, ele supostamente deveria servir de meio para questionar os fenômenos e começar a imaginar interpretações, mesmo que estas não se aproximem do conhecimento científico. Estamos querendo dizer que um experimento adquire sentido no contexto de uma sequência de ensino. (Espinoza, 2010, p. 120-21)

Apresentação da sequência de ensino “Microrganismos”

Antes de nos determos na análise do experimento, vamos apresentar brevemente a sequência sobre “microrganismos”, em que se insere a situação experimental escolhida para análise.

Ela é encaminhada no 2º trimestre do 4º ano, e é organizada em dois blocos: no primeiro, os alunos são convidados a explorar a ação dos microrganismos na fermentação do pão e, no segundo, se debruçam sobre a interferência deles na decomposição dos alimentos.

Um dos objetivos de estudo que se relaciona com o experimento aqui analisado é que os alunos se aproximem de algumas condições necessárias para os microrganismos se desenvolverem: a presença de alimento, umidade e temperatura adequada. O conceito estruturante escolhido para ser abordado é o de *transformação*.¹ Ao longo da sequência, abordamos esse conceito a partir dos pontos de vista: descritivo, considerando “as características do estado inicial e final que permitam recolher dados capazes de evidenciar que ocorreu alguma mudança, e as condições em que acontece essa mudança”. (Espinoza, 2010, p. 23); e interpretativo, considerando “a utilização dos modelos fornecidos pelo conhecimento científico para explicar as descrições mencionadas”. (Idem)

A fim de situar o leitor no contexto em que é proposta a situação experimental, descreveremos a seguir as principais etapas que compõem o primeiro bloco de estudo, do qual ela faz parte.

<i>Bloco 1: Fermentação</i>

• Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a ação dos microrganismos na transformação dos alimentos.

• Situação experimental (fazer um pão no laboratório).

• Reflexão sobre as variáveis que interferem na transformação observada.

• Novas situações experimentais (observação dos levedos no microscópio e reconstituição do processo de fermentação controlando algumas variáveis: ingrediente e temperatura).

• Registros de observação e de hipóteses explicativas para os fenômenos observados.

• Leitura de textos informativos que ajudam a responder às questões suscitadas nos experimentos e que agregam novas informações sobre o processo de fermentação.

Análise de uma situação experimental

Apresentaremos a situação experimental escolhida, ressaltando os pontos que consideramos relevantes para análise, a fim de melhor ajustar as intervenções docentes aos objetivos de ensino. Ao invés de fazer uma descrição exaustiva de todos os passos que compõem o experimento e, posteriormente, problematizá-los, optamos por apresentá-lo por meio de três perspectivas, que já pressupõem um olhar interpretativo de nossa parte sobre os pontos que merecem reflexão à luz do referencial teórico estudado. Os três pontos de destaque que constituirão a porta de entrada para a apresentação da situação experimental são: *contextualização; participação dos alunos; e função que a proposta cumpre no interior da sequência de ensino*.

A situação experimental

Depois de preparar o pão e pensar sobre o que o fez crescer, é proposto um experimento que busca reconstituir o processo de fermentação, variando-se os ingredientes que são colocados para interagir dentro de um recipiente. Para tanto, são preparados quatro tubos de ensaio, contendo misturas diferentes: no primeiro, fermento e água morna; no segundo, açúcar e água morna; no terceiro, fermento, açúcar e água morna; e, no último, fermento, farinha e água morna. Todos eles são tampados com uma bexiga e colocados em uma estante, onde serão observados ao longo do tempo. O que se pretende é que os alunos possam refletir, a partir de dados de observação, sobre quais ingredientes exercem papel ativo no processo de fermentação.

• *Contextualização*

Para pensar sobre o modo como esse experimento é proposto é preciso que tenhamos claras as perguntas que circulam entre os alunos até então. Na etapa anterior, eles acabaram de observar a massa do pão crescer e levantaram hipóteses sobre o que provocou esse crescimento. É muito comum a referência ao fermento como o principal ingrediente responsável, pois socialmente já se depararam com esse saber. Sugerem, também, que isso aconteça devido à presença de microrganismos, outra ideia adquirida em seu meio social ou talvez deduzida do fato de saberem que o tema do estudo são os microrganismos; o que leva a crer, portanto, que muito provavelmente eles estarão “por trás” do fenômeno observado.

Se essas são ideias mais ou menos consensuais entre os alunos, há outras, porém, divergentes, que dizem respeito à interação que o fermento estabelece com os demais ingredientes da receita. Dentre as hipóteses levantadas pelos alunos, estão as que: *no fermento há “partículas” que se juntam com as “partículas” dos outros ingredientes e fazem a massa aumentar de tamanho; os microrganismos (células) do fermento se encontram com outros ingredientes, como água e farinha, fazendo o pão crescer; no fermento há microrganismos que se misturam com outros ingredientes e soltam gases, e esses gases fazem a massa crescer; o pão cresce porque o fermento, em contato com a água, cria bolhas de ar e faz o pão inchar até que tenha espaço suficiente para que o ar nas bolhas possa ficar lá dentro*.

É a partir desse momento, na contextualização do experimento, que algumas questões têm se colocado para as professoras do 4º ano, levando a uma diversidade de encaminhamentos e variações, ano após ano, geralmente acompanhadas de desconforto e insegurança quanto às decisões tomadas.²

Embora não conste do documento em que a sequência de ensino é descrita,³ predomina entre os docentes a ideia de que antes de se propor o experimento sobre a fermentação com controle da variável “ingrediente”, é importante que os alunos já estejam esclarecidos quanto ao fato de haver no fermento microrganismos, e que estes desempenham um papel central no crescimento da massa.

Apoiando-nos nos apontamentos de Espinoza, diríamos que essa nos parece ser uma decisão acertada, já que reduz o conjunto de elementos sobre os quais os alunos irão posteriormente refletir, “limpando o terreno” para que possam aprofundar o olhar sobre o papel dos demais ingredientes e favorecendo o estabelecimento de relações entre os dados de observação e aquilo que já sabem sobre microrganismos. Trata-se da ideia de oferecer um desafio numa dada medida em que os alunos se vejam diante de um problema que pode ser interpretado por eles com o nível de conhecimento que possuem, mas não resolvido imediatamente. Dito de outra maneira, o fato de saberem que estão tratando de seres vivos presentes na massa, possibilita que tenham mais recursos para levantar hipóteses sobre os efeitos que serão observados na situação experimental (enchimento da bexiga e presença de bolhas de ar em alguns tubos).

Cabe aqui ressaltar que não se trata de justificar essa intervenção devido à suposta avaliação de que ela favoreça uma proximidade maior entre as hipóteses levantadas pelos alunos e o conhecimento que queremos que construam.⁴ Entendemos que hipóteses distantes da explicação científica socialmente aceita podem ser interessantes e ricas do ponto de vista da aprendizagem. O que estamos tentando dizer é que nos parece que o fato de saber que no fermento há microrganismos dá aos alunos mais elementos para buscar explicações, para imaginar o que se passa por trás do fenômeno observado. Avaliamos que, quando há muitas variáveis e ideias com as quais trabalhar, torna-se mais complexa a tarefa de relacioná-las e diminui-se a possibilidade de explorar mais a fundo os dados de observação.

Sendo assim, o encaminhamento predominantemente adotado e que antecede a proposição do experimento é a validação por parte do

docente de tal saber, trazido como conhecimento prévio por boa parte dos alunos. Nesse momento, pergunta-se às crianças o que entendem pelo termo “microrganismo”, e o que sabem sobre isso. Nessa discussão é comum emergir a ideia de que são “bichinhos invisíveis”. Tal afirmação é então problematizada pelo professor, levando os alunos a perceber no que implica tal ideia, ou seja, no fato de que esses “bichinhos”, apesar de invisíveis a olho nu, são seres vivos e que, portanto, nascem, se alimentam, se movimentam, reproduzem-se e morrem. Para que possam reconhecer algumas dessas características, o docente propõe a observação no microscópio de um pouco de fermento diluído em água morna, tal como se fez na receita, possibilitando que observem esses organismos como unidades distintas que se movimentam na imagem ampliada. Informa-se que os microrganismos presentes no fermento são classificados como um tipo de fungo, chamado levedo.

Temos, assim, até esse momento, um cenário em que os alunos consolidaram algumas ideias inicialmente trazidas e permaneceram com outras inconclusas. Essas últimas se referem às hipóteses relativas ao papel que os demais ingredientes exercem no crescimento da massa e ao tipo de interação que os “bichinhos” do fermento estabelecem com eles. É com a investigação sobre o papel dos demais ingredientes que o experimento procurará contribuir.

Há algum outro ingrediente sem o qual não pode haver o crescimento da massa? Qual(is)? Como podemos ter certeza de que o fermento é mesmo fundamental? São essas as questões que são tomadas como ponto de partida para a proposição da situação experimental descrita inicialmente. O docente diz aos alunos que farão um experimento que deverá simular o que acontece na preparação do pão e que, para poderem investigar melhor o papel de cada ingrediente no crescimento da massa, farão misturas distintas e observarão o que acontece em cada uma delas.

Há aqui outro ponto em que divergem os encaminhamentos dados pelos docentes da equipe. Alguns professores chegam a introduzir a nomenclatura “fermentação”, apresentando-a no título da experiência,⁵ e a dizer que o enchimento ou não das bexigas deve ser tomado como um fenômeno correlato ao crescimento da massa e que, portanto, poderá dar-lhes pistas de quais ingredientes exercem um papel ativo nesse crescimento.

Refletindo sobre esses encaminhamentos, diríamos que a apresentação do termo “fermentação” pouco ou nada interfere no trabalho intelectual que será desenvolvido pelos alunos, sendo portanto irrelevante nesse momento. Avaliamos ser mais oportuno, sem prejuízo para a aprendizagem, que a introdução do termo se dê, posteriormente, quando os alunos já tiverem esclarecido o tipo de interação que os microrganismos estabelecem com alguns dos ingredientes (farinha e açúcar) e os seus efeitos, que resultam no crescimento da massa. Desse modo, nos parece que a introdução do termo terá mais sentido, cumprindo a função de informar aos alunos o nome dado ao processo que acabaram de compreender.

Com relação à ideia de se explicitar para os alunos, antes da experiência, o modo como devem interpretar a presença da bexiga e as transformações que poderá sofrer, há algumas perguntas que nos fazemos para pensar sobre sua adequação.

A primeira delas é: Que possibilidades se abrem aos alunos com esse encaminhamento? Primeiramente, pode-se apontar que com esta informação os alunos podem compreender melhor a razão de ser do experimento, porque ele é montado dessa forma, em função do resultado esperado. Possibilita que se apropriem da atividade proposta pelo professor, e se sintam responsáveis por ela. Evita-se que o experimento assuma um lugar de “espetáculo”, conforme advertido por Espinoza, apresentando-se como algo externo e inteiramente surpreendente, ou seja, do qual os alunos não sabem o que esperar.

Por outro lado, questionamos também se, com essa antecipação, não se estará restringindo o trabalho intelectual dos alunos, já que o professor apresenta relações que os próprios estudantes poderiam estabelecer.

Identificamos que a analogia da bexiga com a massa do pão traz uma ideia implícita que ainda não se constituiu como um saber construído pelos alunos: a de que a massa do pão cresce em função da presença de “bolhas de ar”. Sendo assim, nos parece que, ao fazê-la, estamos “queimando” a possibilidade de que os alunos compreendam o fenômeno por outros caminhos.

Essa reflexão nos leva a repensar encaminhamentos em etapas anteriores da sequência, em que poderíamos incitar os alunos a estabelecer esta relação. Quando estão observando a massa do pão antes e depois do “descanso” e, mais tarde, o próprio pão depois de assado, poderíamos explorar mais a percepção de que há bolhas de ar permeando a massa. Poderíamos aproveitar o fato de essa ser uma das hipóteses para o crescimento do pão que costuma aparecer entre os alunos para justificar a escolha da bexiga: *“Alguns de vocês disseram que a massa do pão cresceu devido à presença das bolhas de ar. Foi pensando nisso que escolhemos bexigas para tampar as nossas misturas. Por que vocês acham que estamos fazendo desta forma? O que vocês acham que pode acontecer, se esta hipótese estiver correta? Como vocês acham que esse experimento poderá ajudar em nossa investigação?”*. Essas são perguntas que o docente poderia fazer, ao invés de esclarecer de uma vez todas as razões dos procedimentos escolhidos. No caso dessa hipótese não surgir no grupo, avaliamos que, aí, sim, o professor deverá apresentar essa informação para que o experimento adquira sentido para o aluno.

A participação dos alunos no planejamento da situação experimental

Essa reflexão nos remete a outra questão, que também tem permeado as discussões feitas em nossa equipe, referente ao grau de participação que conferimos aos alunos durante a proposição da situação experimental.

Conforme diz Ana Espinoza: “É desejável que os alunos possam gradativamente ir aumentando a responsabilidade que assumem por sua aprendizagem, e o desenvolvimento dessa postura passa pelo aumento de sua participação nas decisões que ajudarão a dar prosseguimento ao estudo”.

No experimento que escolhemos para análise, é possível constatar que, até esse momento, todo o seu planejamento esteve a cargo do professor. Sempre conduzimos esta etapa com o professor assumindo toda a responsabilidade pela idealização do experimento, tomando todas as decisões sobre os materiais e procedimentos a serem utilizados, e atribuindo ao aluno apenas as tarefas de montar a atividade de acordo com as orientações, observar e registrar as transformações ocorridas.

Perguntamo-nos, no entanto, se não seria possível também abrir a possibilidade de decidirmos com os alunos os ingredientes que seriam testados, considerando assim suas hipóteses iniciais. Do jeito em que está, outros ingredientes, que sabemos não exercem nenhum papel no processo de fermentação, tais como o ovo, o sal e a gordura (óleo ou margarina) foram desconsiderados no planejamento. É claro que, reconhecendo o que o professor sabe e o aluno não sabe e, além disso, tendo clareza do ponto onde queremos chegar, seria importante garantir que o açúcar e a farinha fizessem parte da atividade, ainda que os alunos não fizessem referência a eles em suas hipóteses. A questão que se coloca, portanto, é sobre a possibilidade de se incluir (e não excluir) outros ingredientes que os alunos supusessem importantes no processo do crescimento da massa.

A função que o experimento cumpre no interior da sequência de ensino

Avaliamos que a proposição desta situação experimental parece estar de acordo com as indicações dadas por Espinoza. Podemos constatar que ela não é introduzida na sequência de ensino com o intuito de motivar, imitar ou mostrar aos alunos como se produz o conhecimento científico.

Ela se apresenta como um recurso a mais de ensino que é introduzido no contexto de uma situação-problema, utilizado de modo a incitar o comprometimento com a aprendizagem e uma postura intelectual ativa dos alunos diante dos conteúdos que estão sendo estudados.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho pudemos refletir sobre alguns encaminhamentos que vínhamos adotando, ano após ano, na condução da sequência sobre microrganismos, trazendo à tona alguns elementos que nos ajudaram a pensar sobre os pontos do trabalho que ainda geram incertezas entre nós, docentes.

Se, por um lado, reconhecemos muitos ganhos com a reflexão que aqui empreendemos, por outro, sabemos que apenas quando de fato introduzirmos essas mudanças em nossa prática poderemos avaliar seus efeitos na aprendizagem. Ainda que novos ajustes se façam necessários, percebemos o quanto o exercício de buscar fundamentos para confirmar ou reformular algumas de nossas intervenções nos deu subsídios para melhor avaliarmos outros contextos experimentais.

Esperamos que os ajustes aqui propostos contribuam para que haja maior sintonia entre o aluno que temos à nossa frente e os objetivos que orientam nossa prática de ensino. Foi esse o sentido da reflexão que procuramos aqui desenvolver.

1 De acordo com Ana Espinoza, conceito estruturante é uma denominação para designar as ideias que permeiam os conhecimentos da área e favorecem o estabelecimento de novas relações entre eles. Os conceitos estruturantes citados por essa autora para a área de ciências naturais são: transformação, energia, matéria, classificação e sistema.

2 Consideramos importante apontar que a falta de clareza e as variações nos encaminhamentos, assim como as dúvidas e incertezas apontadas, refletem a natureza coletiva do trabalho por meio do qual a sequência foi concebida e vem sendo reformulada, as mudanças ocorridas no quadro profissional (a cada ano, há professores que saem e outros que chegam) e a formação polivalente do docente que atua na série, que não é, portanto, especialista da área de ciências naturais.

3 Síntese das alterações feitas, ano a ano, pelos professores e assessores que passaram pela série.

4 “Suposta avaliação”, pois de acordo com nossas observações essa proximidade não necessariamente acontece.

5 Nesse caso, trata-se apenas de informar que o processo que ocorre na massa a partir da ação dos microrganismos presentes no fermento é chamado de fermentação, sem apresentar maiores detalhes sobre o assunto.

A função que o experimento cumpre no interior da sequência de ensino

Referências bibliográficas

Coll, Cesar (org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

Espinoza, Ana. *Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos*. São Paulo: Ática, 2010.



Karen Greif Amar

As situações de leitura direta que contribuem para a apropriação do sistema de notação são aquelas que brindam as crianças com a oportunidade de enfrentar e resolver problemas relativos à compreensão dos textos, haja vista que a construção de novos conhecimentos se faz necessária precisamente graças à busca de soluções para problemas verdadeiros – são aquelas que tornam possível colocar em jogo as estratégias básicas implicadas no ato de leitura, são aquelas que permitem aos não leitores incursionar em textos autênticos, abordando-os a partir de questões específicas e apelando tanto para o que já sabem como para a nova informação que podem coletar para encontrar uma resposta adequada. (Secretaria de Educación/ Dirección de Currículo de la Ciudad de Buenos Aires, 1995, p.11)¹

Para alcançar o propósito de os alunos do 1º ano ampliarem seus conhecimentos sobre diferentes procedimentos leitores e escritores, são planejadas diversas situações de leitura de textos enciclopédicos (notas, legendas e fichas técnicas), e o registro das informações obtidas para posterior retomada e uso desse material. O projeto Animais Polares, da área de Práticas de Linguagem, é desenvolvido no primeiro trimestre com esse objetivo, contribuindo para que as crianças aprendam procedimentos para busca de informações precisas, especialmente em textos enciclopédicos e imagens, podendo, ao final, produzir uma legenda informativa para um livro digital ou um site a ser socializado com suas famílias.

Como é usual nesse momento da escolaridade, os projetos e as sequências que envolvam situações de leitura e de escrita potencializam as reflexões sobre o princípio alfabético. No caso desse projeto, além de, ao final, ocorrer a produção de uma legenda informativa ao longo de seu desenvolvimento, os alunos são levados a refletir sobre o sistema de escrita quando produzem os registros das informações coletadas.

No entanto, a diversidade de saberes e de interesses numa sala de aula é um fato. No 1º ano, em relação à escrita alfabética, temos crianças que produzem a partir de distintas hipóteses conceituais e se faz necessário colocá-las diante de desafios condizentes com suas possibilidades e demandas.

O projeto Animais Polares contempla muitas situações em que as leituras acontecem coletivamente, nas quais o professor realiza as intervenções necessárias para que as crianças utilizem diferentes índices na busca de informações: localizem títulos ou subtítulos, busquem determinadas palavras a fim de circunscrever trechos onde a informação pode estar contida, utilizem os dados numéricos e verifiquem a que se referem etc. Porém, embora sejam situações potentes, nem sempre as intervenções “alcançam” todas as crianças, haja vista a existência da diversidade de saberes acerca da apropriação do sistema de escrita já referido.

Nesse sentido, em 2013 resolvemos discutir melhor esse aspecto de nosso trabalho e, em consequência, ampliamos os momentos em que a questão do sistema de escrita se colocava como algo a ser foco de reflexão por parte dos alunos, de forma a atender às diferentes demandas de aprendizagem de cada grupo-classe. Assim, durante as atividades já existentes envolvendo textos informativos, foram planejadas novas propostas de leitura e escrita ajustadas às diferentes necessidades de aprendizagem observadas.

No presente artigo analisamos as situações de pesquisa em que os alunos leem por si mesmos em busca de informações a serem registradas e usadas posteriormente para a composição de um texto informativo. Para essas propostas os alunos foram divididos em pequenos grupos, de acordo com os conhecimentos sobre o sistema de escrita que já possuíam, algo que se coloca como favorável para as interlocuções entre eles e para a proposição de desafios mais ajustados.

Justamente por ainda não terem se apropriado da escrita alfabética, as situações de leitura que serão analisadas aqui foram planejadas para se apresentarem como altamente significativas e com forte propósito comunicativo. Situações em que lendo por si mesmos, segundo Castedo *et al.*:

Para que los niños lleguen a leer por sí mismos necesitan elaborar hipótesis cada vez más ajustadas sobre aquello que están leyendo, sobre qué dice y cómo dice en distintos géneros y portadores. Al mismo tiempo, necesitan confirmar o rechazar tales ideas en función de los índices que el texto y la situación provee. Estos índices se hacen cada vez más observables a través de participar en situaciones donde se les lee o se les propone intentar leer por sí solos y donde la intervención del docente colabora para que tal proceso se desarrolle. Para que nuestros niños se sientan poderosos y felices porque son capaces de leer por sí mismos. (Castedo. In: Castedo, Siro e Molinari, 2000, p. 17)

Dada a necessidade de planejar atividades levando em conta diferentes momentos de aprendizagem, e levando em consideração o que já era realizado, surgiu a ideia de que as intervenções do professor fossem anteriores ao momento da busca de informações pelas crianças, ou seja, que elas ocorressem na elaboração da atividade e na formação dos agrupamentos.

Segundo Kaufman (2009), ler não depende apenas da decodificação; existem outras estratégias fundamentais para que um ato de leitura ocorra, tais como a antecipação, a verificação, a validação e a inferência. É no uso dessas estratégias que as crianças explicitam seus saberes. Isso, porém, depende do momento em que se encontram no processo de conceitualização da escrita; para algumas crianças, o que está em jogo é a extensão do texto (quanto mais se diz, mais é preciso estar escrito); para outras, o critério já é qualitativo, mas focado apenas no início das palavras; outras, ainda, analisam inícios e finais das palavras; e, finalmente, há aquelas que realizam análises mais apuradas, buscando partes conhecidas no início, no final e no meio das palavras.

Ao planejar atividades diversificadas e propor agrupamentos considerando os saberes das crianças, criam-se situações favoráveis para que os alunos realizem intercâmbios mais próximos, com a explicitação de respostas e justificativas que possam ser compreendidas e discutidas por todos no grupo. Essa possibilidade colabora para a construção de novos saberes, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem.

No projeto em questão, o encaminhamento das situações de pesquisa prevê momentos diferenciados: interação com os livros, escuta de leitura de textos feita pelo professor, observação de imagens, busca em textos diversos com diferentes graus de desafios etc. Desta forma, o que planejamos para atender à diversidade da classe foi a produção por nós, professoras, de diferentes fontes de pesquisa, mais ajustadas às necessidades de aprendizagem de cada grupo de crianças, de modo a tornar a situação de pesquisa viável a todas elas, permitindo, que lessem com autonomia, textos adequados às suas possibilidades.

Elaborados para pequenos grupos de alunos, , esses textos propiciaram situações reais de aproximação aos conhecimentos sobre os diferentes procedimentos leitores e escritores, e também sobre o sistema de escrita.

O propósito desse tipo de planejamento é encaminhar atividades diversificadas não como algo à parte do que ocorre nos projetos e sequências da área de práticas de linguagem, mas sim em colaboração com os temas e as situações que estão sendo abordados. Nesse caso, o tema dos animais polares atua como um pretexto para as propostas diversificadas: ao mesmo tempo em que os grupos buscam informações sobre o animal estudado, também vivenciam uma situação com desafios criteriosamente planejados de leitura, em que terão de explicitar, reorganizar e estabelecer trocas acerca dos conhecimentos sobre o princípio alfabético.

Do ponto de vista do tempo, a proposta é de que esse conjunto de situações de pesquisa por parte dos grupos se constitua uma única atividade, ou seja, que componha uma situação didática ou duas, caso as crianças não as concluam.

Consideramos, durante nossa pesquisa, a promoção de situações em que os textos ajustados fossem oferecidos aos alunos da maneira como se apresentavam socialmente, por exemplo, uma tabela para informar dados numéricos, uma lista para relacionar alimentos, um esquema para

informar partes do corpo, e um texto mais extenso (como um verbete) para informações diversas. Fizemos apenas algumas adaptações no contexto em que efetivamente eles apareciam, evitando a utilização de linguagem excessivamente rebuscada, que viesse a dificultar a leitura. Porém, assim como na seleção de outras fontes de pesquisa, tivemos como critério compor os textos oferecidos com dados corretos e apresentando um vocabulário típico do tema.

Na sequência serão apresentadas e analisadas algumas das propostas encaminhadas. Antes, porém, cabe salientar que propostas de leitura ajustadas a grupos em situações de pesquisa também são encaminhadas nas turmas de Grupo 3 (5 anos de idade). E, por essa razão, optamos por planejar, para os alunos do 1º ano, além de situações de leitura ajustadas a seu momento de aprendizagem, desafios de escrita: as informações localizadas nos textos lidos precisavam ser registradas, conforme será detalhado a seguir.

As atividades

As atividades de leitura ajustadas para o projeto dos animais polares foram pensadas para que todos os alunos pudessem contribuir na busca por informações sobre os animais estudados, de maneira significativa. Para tal, era essencial o conhecimento por parte do professor, sobre o que cada aluno sabia acerca do sistema de escrita. Identificar os conhecimentos dos alunos significa saber para além de “categorizar” a hipótese de cada um; não basta apenas classificar seus saberes sobre o sistema de escrita como silábico, silábico-alfabético, quase alfabético etc. É preciso saber que tipo de relações, por exemplo, o aluno faz, numa situação de leitura, com os nomes das crianças da classe, com listas de palavras de algum estudo já realizado ou, ainda, com palavras de referência escolhidas por ele. Do mesmo modo, é preciso que o professor identifique que aspecto da palavra escrita tende a centrar a análise de cada aluno: o começo das palavras, o final, as partes internas? Se o professor tiver um amplo repertório de informações sobre os alunos terá mais possibilidades de adequar os desafios das situações de leitura, criando condições para que as atividades de busca de informações específicas se tornem possíveis a cada aluno, e, ao mesmo tempo, ofereçam problemas a resolver; condições para que os alunos façam importantes reflexões em relação ao sistema de escrita.

Em classe, as atividades foram encaminhadas em roda e para cada grupo de crianças a professora explicou a tarefa: o que teriam que pesquisar. Como as atividades ajustadas acontecem também em outros momentos de nossa rotina, as crianças já estão habituadas a trabalhar em pequenos grupos, realizando propostas com desafios diferenciados; com isso essa proposta inserida no projeto dos animais polares não se tornou uma novidade, ao contrário, os alunos trabalharam com muito empenho e animados a fim de encontrar informações sobre o animal a ser estudado.

Os alunos também já sabiam que as informações obtidas a partir da pesquisa seriam socializadas num outro momento, para que posteriormente pudessem usá-las para compor um texto informativo, como previsto no projeto.

A seguir, descreveremos as atividades e o desafio que estava em jogo em cada uma delas.

Atividade 1

Destinada às crianças que apresentavam escrita alfabética e que já tinham certa “experiência” leitora, isto é, já liam com alguma fluência textos em letra bastão (imprensa maiúscula), mas para as quais a letra de imprensa e os textos informativos sem subtítulos ainda representavam um bom desafio. A proposta para esse grupo de alunos era preencher uma ficha sobre o animal em estudo com informações sobre: onde vive, alimentação e quantidade de filhotes a cada gestação.

A ideia, neste caso, era que os alunos pudessem buscar no texto as informações pedidas, sem precisar lê-lo integralmente, ou seja, era preciso que antecipassem o que encontrariam no texto e pulassem partes que não precisariam ler para encontrar a informação.

Atividade 2

Planejada para as crianças que apresentavam uma produção silábico-alfabética, ou quase alfabética, alunos que mesmo não lendo convencionalmente possuíam critérios variados para identificar determinadas palavras. Esse grupo poderia lidar com textos mais extensos, porém com subtítulos, que os ajudasse a buscar informações precisas a partir das dicas que esses podiam lhes dar. Nas situações de leitura, esses são alunos que não olham somente para o início e para o final das palavras para validar ou rechaçar suas hipóteses sobre o sistema de escrita, já conseguem olhar para o interior dessas, fazendo relações importantes com palavras listadas na classe ou outras palavras que usam como referência.

Para esse grupo, assim como para o anterior, foi pedido o preenchimento da ficha de um animal. Porém, nesse caso, os subtítulos dariam pistas de onde encontrar as informações necessárias, assim, se precisassem buscar, por exemplo, de que se alimentava o animal, poderiam procurar a palavra ALIMENTAÇÃO e a partir desse “bloco” conseguiriam encontrar a informação pedida.

Atividade 3

Planejada para as crianças que produzem textos com características do momento silábico-alfabético (oscilam entre a representação de uma letra para cada sílaba e a inserção de duas letras para cada sílaba), mas que o fazem ainda de forma pouco experiente, utilizando eventualmente letras “curingas” (usam S, H, L, por exemplo, quando não sabem com exatidão a letra necessária) para compor partes das palavras que desejam escrever. De maneira geral, os alunos desse grupo costumam validar suas hipóteses olhando tranquilamente para os inícios dos textos e, portanto, o desafio para eles seria olhar para o final e também de modo ocasional para o meio. Por essa razão, pensamos para este grupo o preenchimento de um esquema do corpo do animal a partir de frases que contêm informações precisas sobre uma parte específica do bicho estudado. Sabendo das relações que as crianças fazem com as partes sonoras dos nomes próprios, bem como com outras palavras que usam como referência, as informações foram colocadas numa ordem em que os alunos teriam de olhar para outras partes sonoras e gráficas, que não fossem somente as iniciais. Um exemplo da ordem das frases para preencher o esquema, planejada com o intuito de que alunos pudessem ter problemas para resolver caso olhassem apenas para os começos, foi o seguinte:

PATAS TRASEIRAS
PATAS DA FRENTE
PESCOÇO LONGO
ORELHAS PEQUENAS
OLFATO MUITO APURADO

Atividade 4

Destinada aos alunos que apresentavam em suas escritas uma produção silábica com valor sonoro, ou seja, tendiam a utilizar uma letra para cada sílaba da palavra, mas uma letra que representasse parte do seu som (ex.: para a escrita de “comida”, podem escrever: OI D). Aspectos essenciais que caracterizam o sistema de escrita já foram apropriados por esse grupo de alunos, como a extensão e o início do texto, ao fazerem relações com palavras de referência. Por isso, recebeu como atividade uma tabela que continha dados numéricos como peso, comprimento e quantidade de filhotes do animal estudado. O desafio de leitura para esses alunos estava em encontrar no pequeno texto (tabela) dados sobre os filhotes para preencher outra tabela. Assim como na Atividade 3, os alunos teriam de olhar para o final do texto e, por isso, o que foi proposto demandava esse desafio, conforme se pode verificar no exemplo abaixo, em que alguns dos inícios eram semelhantes:

PESO DO ADULTO
PESO DO FILHOTE
QUANTIDADE DE FILHOTES A CADA NINHADA
COMPRIMENTO DO ADULTO
COMPRIMENTO DO FILHOTE

Atividade 5

Planejada para os alunos que apresentavam uma produção pré-silábica ou silábica recente (respectivamente, crianças que escrevem usando letras, mas procurando manter apenas uma quantidade determinada, três ou mais, e variar as letras, e crianças que escrevem conforme descrito na Atividade 4, mas que fizeram essa conquista recentemente). Nas atividades de leitura, as crianças com essas hipóteses geralmente olham para a extensão das palavras para validar o que já sabem e para o início delas, fazendo relações com os nomes próprios da lista na classe. Para estes, pensamos numa lista de alimentos consumidos pelo animal estudado com o apoio de uma imagem (os alimentos consumidos estavam ali ilustrados e as crianças precisavam localizá-los na lista). O desafio da leitura estava em encontrar dentre diversas possibilidades aquelas que representavam os alimentos consumidos por esse animal. As palavras estavam organizadas de maneira que os obrigava a levar em conta outras partes da palavra para validar ou rechaçar suas hipóteses. As palavras planejadas foram:

RATO DO BANHADO
RAPOSA DO ÁRTICO
FOCA
FORMIGA
PERDIZ
PEIXE

Conclusão

As propostas de leitura ajustadas, atreladas ao projeto, pensadas e encaminhadas nas classes do 1º ano, nos deram notícias de quão importantes e essenciais são as atividades em que os alunos leem por si mesmos, pois contribuem para que façam maior reflexão acerca do sistema de escrita. Os grupos formados por alunos com saberes próximos trouxeram a possibilidade de confrontar seus saberes de maneira significativa, compartilhando suas hipóteses, explicitando e defendendo critérios e estratégias num desafio ajustado ao seu grau de conhecimento. Considerando todos os ganhos que avaliamos com essas atividades, acreditamos que essas são propostas que poderão ser utilizadas em outros projetos da série.

Além disso, elas possibilitaram a busca de informações de maneira mais autônoma por parte dos alunos, já que permitiam que eles lessem por si mesmos.

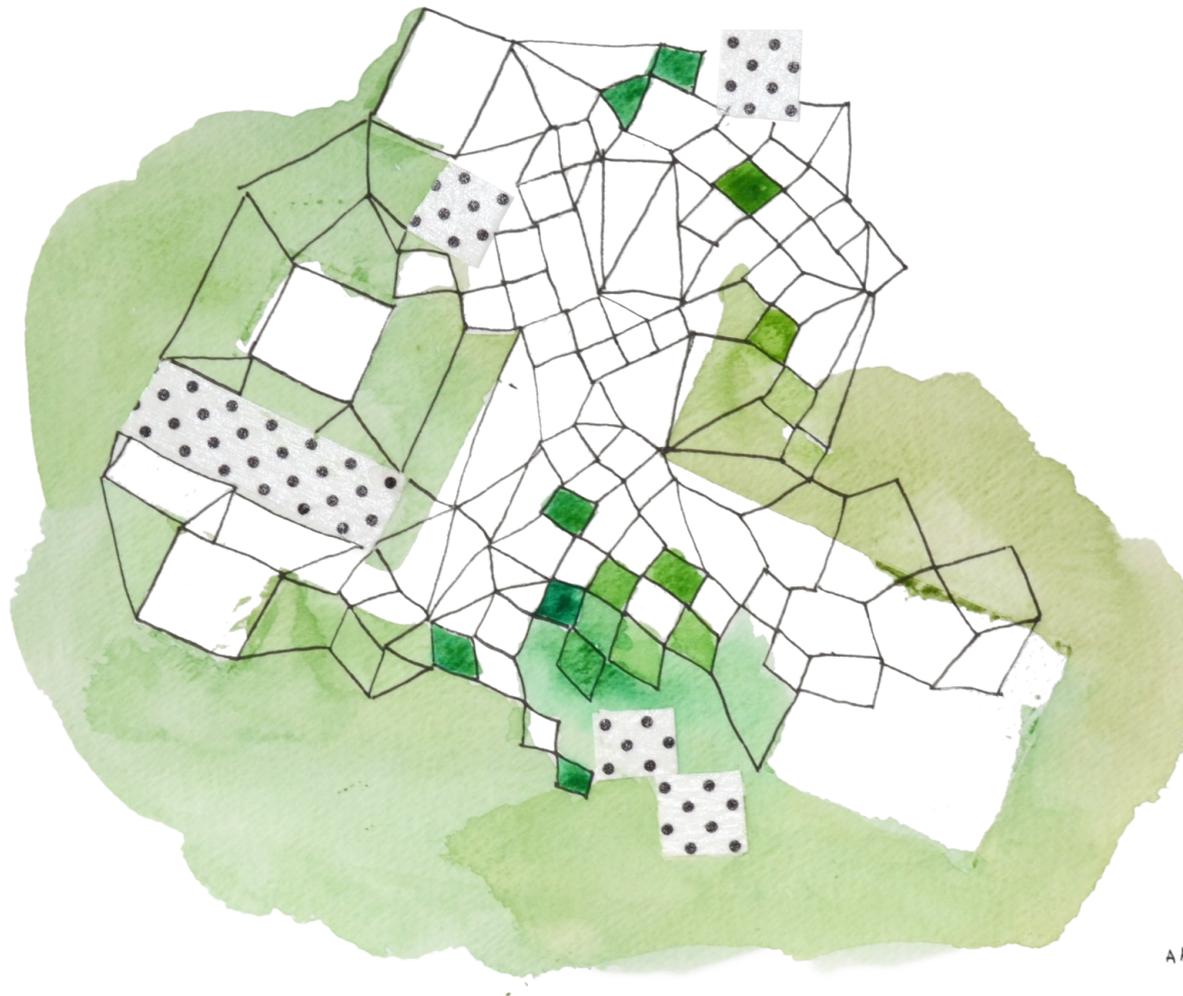
[...] las situaciones de lectura en la alfabetización inicial requieren posibilitar la coordinación entre estos saberes de los niños y las informaciones que el texto y la situación provee. La intervención del docente necesita plantear los problemas que posibiliten este interjuego. (Castedo, In: Castedo, Siro e Molinari, 2000, p. 12)

Nesse sentido, as atividades ajustadas de pesquisa possibilitaram que os alunos lessem fazendo previsões mais precisas, já que estavam no contexto de determinado projeto. Muitas vezes, em situações fora de contexto, as crianças terminam decifrando ou inventando ao invés de antecipar considerando os dados coerentes com o que é proposto pelo texto.

1 Tradução feita por: Anelise Viegas, Laís Robles e Viviane Rei.

Referências bibliográficas

CASTEDO, Mirta L. Enseñar y aprender a leer - Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.
KAUFMAN, Ana M. Leer y escribir El día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique, 2009.
SECRETARIA DE EDUCACION/DIRECCIÓN DE CURRÍCULO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Actualización Curricular (EGB) Primer Ciclo. Buenos Aires,1995.



ALINE EVANGELISTA MARTINS
CLARICE CAMARGO
LUIZA MORAES

A autorregulação é, de fato, o mecanismo de base de toda a aprendizagem; o melhor que o professor poderá fazer é tentar desenvolvê-la e enriquecê-la.

Charles Hadji, 2011, p. 159

Para iniciar a reflexão sobre o trabalho apresentado e analisado neste artigo, propomos a leitura de duas situações típicas de sala de aula, descritas a seguir.

Primeiro caso: O aluno aproxima-se do professor com um texto recém-finalizado, entrega o material ao docente e, imediatamente, comunica expectativa por uma devolutiva: “O meu ficou bom?”.

Segundo caso: O professor corrige os textos, com apoio de uma grade, na qual registra em que medida o aluno cumpriu cada um dos critérios que estavam sendo considerados para a atribuição da nota. Além da marcação do “X” nas respectivas colunas da ficha, ele tece comentários diante de alguns critérios, a fim de explicitar o que levou em conta ao avaliar determinados aspectos. Terminada a correção, o professor faz uma devolutiva global para a classe, entrega os textos corrigidos e pede que cada um revise o seu, fazendo as modificações necessárias para que a produção atinja as expectativas. Tão logo começa a atividade, um aluno chama o professor e pede ajuda: “Como não há nada escrito no meu, não sei o que preciso mudar. Você me ajuda?”.

Ambas as situações dão margem a múltiplas análises, as quais poderiam ser orientadas por diversos temas que se explicitam nesse jogo de expectativas entre o aluno que produz e o professor que avalia. Sendo assim, poderíamos percorrer variados caminhos para pensar sobre o que conduz a cenários como esses e para refletir sobre o motivo de essas situações incomodarem os professores e os fazerem questionar se os instrumentos de avaliação utilizados favorecem que a avaliação seja, de fato, formativa.

Este artigo propõe uma discussão sobre temas que tocam em algumas das facetas de discursos como os citados acima, a saber:

- A metacognição e a autorregulação, aqui entendida como “a capacidade de [o aluno] exercer controle sobre as suas atividades e, em particular, as suas aprendizagens”. (Hadji, 2011, p. 45)

- A questão do poder linguístico: a quem é dada a palavra para emitir juízo de valor sobre os textos?

Discorreremos a seguir sobre esses temas e, em seguida, associaremos essa reflexão à análise de uma experiência que, embora seja ainda muito incipiente, aponta caminhos interessantes para o avanço na concretização de uma avaliação que “ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar”. (Hadji, 2011, p. 19)

Considerações sobre avaliação, autorregulação e poder linguístico

Para pensar na avaliação da produção escrita, desde uma perspectiva formativa, convém retomar duas ideias centrais:

1. A avaliação pode assumir diferentes funções, que nem são excludentes nem são necessariamente inerentes e concomitantes a todas as situações avaliativas. Caso seja proposta com o objetivo de gerar informações que subsidiarão ajustes no itinerário, a avaliação assume uma função orientadora. Se, por outro lado, a intenção é analisar as informações obtidas e compartilhá-las com os alunos, para que eles fiquem cientes do que já conquistaram e do precisam conquistar para atingir os objetivos propostos, o que predomina é a função reguladora, uma vez que estará a serviço da regulação das aprendizagens. No entanto, quando o que se pretende é analisar a produção para atribuir uma nota ou um conceito que seja indicativo dos objetivos que o aluno atingiu, a avaliação assume a função certificadora (Ribas, 2010).

2. O objeto da avaliação pode ser o produto, ou seja, o texto que o professor tem em mãos; o processo de composição, isto é, o conjunto de operações realizadas ao longo do período de tempo em que se desenvolveu a sequência ou, ainda, o processo de aprendizagem realizado ao longo da tarefa. Tendo em vista o caráter processual da escrita, é importante cuidar para que a avaliação incida, de fato, sobre todos esses objetos e não apenas sobre o produto final.

Pois bem, considerando esses dois fatores, podemos observar que a clareza a respeito do objeto que se avalia, e da função que a avaliação desempenha em situações específicas, não apenas determina o tipo de informação que o professor deseja obter, como também condiciona os instrumentos criados para obtê-la e impacta fortemente a maneira como ela será transmitida ao aluno. Evidentemente, o estudante que recebe essa informação precisa, também, conhecer todas essas variáveis e saber exatamente o que se avaliou (produto, processo de composição ou processo de aprendizagem), e com que função (orientadora, reguladora e certificadora).

Todas essas questões impactam a forma como a informação é tratada e transformada em discurso. Não se comenta da mesma forma um trabalho em uma situação de avaliação reguladora, em que se espera oferecer informação que ajude o aluno a modificar seus processos de aprendizagem, e em uma situação de avaliação certificadora, em que a informação oferecida terá o objetivo de ajudar o estudante a compreender o porquê da

atribuição de determinada nota ou de determinado conceito. Ao aluno, por sua vez, compete saber ler as nuances desses discursos.

Esse conjunto de fatores evidencia uma faceta importante da avaliação: trata-se de um ato retórico intenso, que implica o domínio de um tipo de discurso. Chegamos, aqui, a outro ponto importante de nossa reflexão: a responsabilidade pela elaboração desses discursos.

Tendo em vista que a avaliação formativa “define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p. 104), e considerando a regulação como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio, que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (Perrenoud, 1999, p. 90), observamos a relevância da autorregulação e da metacognição para concretizar a avaliação formativa. Fica, então, a pergunta: “Será possível que o aluno se autorregule e desenvolva atividade metacognitiva se ele sempre estiver na condição de receptor de um discurso sobre seu processo de aprendizagem e sobre a qualidade do produto de sua escrita?”.

Inclinadas a responder negativamente a essa questão, voltamos nossas atenções para a questão do poder linguístico. A estreita relação entre linguagem e poder, tratada por diversos autores (Bagno, Freire, Lerner), fica patente nas situações de avaliação. Nesse sentido, podemos considerar que tem poder linguístico quem é sempre o primeiro, e muita vezes o único, a opinar; quem tem o privilégio de explicitar verbalmente juízo de valor sobre os textos dos alunos; quem domina o funcionamento do tipo de discurso elaborado para essas situações. Esse conjunto de coisas nos leva a pensar, a exemplo do que propõe Délia Lerner (2007), na relevância de garantir, tanto quanto possível, situações em que se possam “inverter os papéis em relação ao poder linguístico”.

Isso posto, apresentamos a seguir um trabalho que dialoga com as preocupações aqui apresentadas, ou seja:

- a importância de dar espaço às diferentes funções da avaliação;
- a relevância de garantir que produtos e processo sejam considerados na avaliação;
- a urgência de compartilhar o poder linguístico, ou seja, de dar a palavra ao aluno, para que ele construa um discurso sobre sua própria produção.

A avaliação do portfólio

No ano de 2012, desenvolvemos algumas experiências pioneiras, com vistas a promover novas oportunidades para a reflexão sobre a produção escrita. Dentre as inovações, destacam-se:

- o trabalho com pautas de revisão, em situações de avaliação com função reguladora. Nessa proposta, os alunos identificam, em suas produções, um aspecto que requer investimento e, a partir desse diagnóstico, realizam uma série de atividades, que culminam com a volta ao texto para a revisão e a posterior reflexão sobre as mudanças feitas;¹
- a organização, por parte do aluno, de um portfólio que incluisse tanto uma seleção de textos que explicitassem suas conquistas ao longo do ano quanto uma carta que apresentasse essa produção.

Analisaremos a seguir alguns aspectos dessa segunda experiência. Para iniciar, convém esclarecer o que entendemos por portfólio. Para tanto, apresentamos abaixo três definições que tomamos como referência para a definição das características do instrumento e de sua finalidade.

“Um portfólio é mais do que simplesmente uma pasta cheia de coisas. É uma coleção sistemática e organizada, utilizada pelo professor e pelo estudante para monitorar o crescimento, as habilidades e as atitudes em uma determinada área do currículo.” (Vavrus, 1990, p. 48)

“Um portfólio é uma coleção com um propósito determinado de trabalhos do aluno que contam a história dos esforços, o progresso ou as conquistas do estudante em uma determinada área do conhecimento. Esta coleção deve incluir a participação do estudante na seleção do conteúdo do portfólio, as diretrizes para a seleção, os critérios para julgar o mérito, e evidência de autorreflexão do estudante.” (Arter e Spandel, 1992, p. 36)

“A avaliação por portfólio, tal como a entendo, baseia-se na seleção de mostras de trabalho representativas e continuadas que conformam uma coleção mutante. (...) O portfólio como um lugar material onde armazenar coisas não é necessário. O que existiria é a utilização informada de diversos instrumentos de medida e registros que criam um perfil dos estudantes, seu progresso e suas necessidades de aprendizagem. (...) Deve incluir a autorreflexão do aluno e os trabalhos optativos, além dos obrigatórios.” (Routman, 1991, p. 330)

Conforme os excertos ressaltam, o portfólio se constitui não apenas pela coleção de produções que reúne, mas também pela intenção que guiou a escolha dos textos, por aquilo que o material reunido explicita acerca do percurso do estudante e, sobretudo, pela reflexão do aluno acerca dos processos e dos produtos ali presentes.

Como entramos em contato com essa teoria no começo do 3º trimestre, depois de um ano de bastante investimento tanto em revisões de texto mais protagonizadas pelos alunos, quanto na constância de autoavaliações, vimos no portfólio uma oportunidade promissora para retomar o trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, possibilitar que a avaliação incidisse sobre um objeto ainda não contemplado: o processo de aprendizagem. Optamos, pois, por definir o propósito que orientaria a seleção da mostra e a forma como seria encaminhada a produção da carta de apresentação do portfólio (Veja Anexo 1 - versão final da proposta).

Quando chegamos a essas decisões finais sobre o encaminhamento, o plano de estudos do 3º trimestre já estava pronto e, conseqüentemente, os instrumentos de avaliação estavam definidos. Por essa razão, e também pela impossibilidade de vislumbrar com segurança o resultado dessa proposta pioneira, na maioria dos casos, não foi atribuído conceito ao portfólio. No entanto, dada a experiência positiva relatada pelas professoras que consideraram esse instrumento na composição da nota/conceito do aluno, este ano outras séries procederão dessa forma.

A leitura das cartas produzidas por alunos de diferentes séries explicitou o potencial da situação para promover conquistas significativas em duas vertentes muito inter-relacionadas e essenciais para a qualidade da avaliação: a situação proposta dá ao aluno a palavra para avaliar seus avanços e suas necessidades; o foco da avaliação passa a ser o percurso de trabalho e de conquistas, e não o texto, isoladamente. Essas dimensões do trabalho ficam evidentes a seguir, mediante a leitura da análise de uma parte do material produzido nessa primeira experiência: as cartas de apresentação de portfólio dos alunos do 6º ano.

Análise de cartas de apresentação de portfólio do 6º ano

Parte 1 - O que aparece no discurso dos alunos e como constroem esse discurso

As cartas evidenciam uma variedade muito interessante nas reflexões realizadas pelos alunos e no modo como compartilham essas reflexões por escrito. Sendo a primeira vez que foram convidados a fazer esse tipo de atividade, provavelmente não tinham modelos nos quais se apoiar. Mesmo sabendo disso, procuramos não especificar demais as orientações para que o aluno tivesse maior liberdade, pois vemos isso como uma vantagem, à medida que nos permite observar caminhos particulares sendo traçados.

Todo esse contexto contribuiu para a diversidade encontrada.

Notamos, por exemplo, que enquanto alguns alunos fazem mais referência às produções selecionadas, outros se focam predominantemente no trabalho desenvolvido em sala de aula. Enquanto alguns apresentam um olhar mais geral para observar seus avanços, outros se apegam a exemplos bastante específicos. Eles relatam dificuldades, preferências, conquistas, dúvidas, entre outros.

Diante desse material diverso, precisávamos definir alguns critérios que pudessem servir de base para a nossa análise. Partindo do que observamos nas cartas, elaboramos a pauta apresentada no Anexo 2, de modo a considerar tanto as expectativas do professor quanto a representação acerca das possibilidades dos alunos de 6º ano diante da tarefa. Ainda no Anexo 2, é possível observar exemplos de trechos das cartas para ajudar na compreensão do sentido do critério. Em seguida, no Anexo 3, apresentamos uma tabulação dos resultados.

Em nossa análise procuramos responder a duas questões: “O que dizem os alunos quando convidados a pensar sobre sua aprendizagem?” e “Como os alunos elaboram o discurso que apresentam a respeito de sua aprendizagem?”.

Para essa investigação optamos pela análise de cartas bem distintas. Em um primeiro momento, voltaremos nossa atenção para aquelas que apresentam discursos mais consistentes; num segundo momento, analisaremos casos de alunos que não desenvolvem um discurso sobre si.

O autor da carta 1 é um aluno que apresentou desempenho mediano durante todo o 6º ano.

Carta 1 - Aluno S.

Neste portfólio você verá minhas melhores produções e neste ano melhorei muito a linguagem dos meus textos, eu usei e estou usando uma linguagem mais formal e mais rica, já no começo desse ano eu usava adjetivos fracos, como “legal”, agora uso adjetivos como “deslumbrante” e às vezes apreciei a obra e justificava porque apreciei a obra. Eu melhorei em pontuação para organizar as partes do texto, antes eu escrevia frases e textos muito confusos, mas aprendi a melhorar meus textos em relação à pontuação e organizá-los melhor. No começo do ano, um problema grande ligado aos meus textos serem confusos é que nos textos eu repetia muito as palavras, como os personagens, exemplo: “ele acordou e depois ele foi tomar café e ele foi para a escola”, então com o artigo, eu evitei repetição de palavras para meus textos e eles ficaram mais claros.

Um dos objetivos do trabalho com portfólio é que os alunos possam tomar consciência da existência de um percurso no seu processo de aprendizagem, identificando avanços e conquistas. Podemos observar indícios de que o aluno se aproxima desse objetivo, tanto ao dizer "neste ano melhorei" quanto ao utilizar uma delimitação de tempo, fazendo referência a como era sua produção no início do ano e como a percebe ao término. O final do ano é o encerramento de uma etapa, e nesse momento o aluno identifica que avançou. Além disso, para fazer sua análise, retoma muitos conteúdos trabalhados durante as aulas de Língua Portuguesa: a questão do uso da linguagem literária (que ele define como "mais formal e mais rica"); a elaboração de justificativa na análise de obras literárias; a utilização de pontuação para organizar o discurso; e a substituição lexical para evitar a repetição de palavras. O momento de análise do portfólio foi uma espécie de retomada daquele ano de estudo.

Para sustentar seu discurso sobre as aprendizagens, o aluno utiliza uma estratégia interessante: a apresentação de exemplos concretos que comprovam seus avanços. Ele reconhece, por exemplo, a sofisticação vocabular na ampliação de seu repertório de adjetivos. Também aponta um trecho com repetição de palavras, comentando uma estratégia de substituição lexical. Trata-se de um procedimento rico de análise da

própria produção. O aluno consegue tratar do texto de maneira concreta e específica, o que revela domínio de conteúdos importantes para a área. É interessante observar que sua análise revela um equívoco de nomenclatura (trocar "pronome" por "artigo") muito comum nesse momento em que os alunos estão se apropriando dos nomes dessas classes morfológicas. Parece-nos que não se trata de um equívoco conceitual, já que sua explicação é correta, mas apenas houve uma troca de nomes.

A atividade de metacognição propicia o domínio de certos conteúdos. Chama a atenção o fato de que o aluno percebe claramente que a utilização de alguns recursos impacta positivamente a qualidade da produção. Ele faz isso ao reconhecer a importância da pontuação para garantir a elaboração de um texto mais claro e organizado.

Vejamos outra carta, na qual o aluno também apresenta um discurso consistente. O autor desta se mostrou muito competente durante o 6º ano.

Carta 2 - Aluno P.

Este ano em LPL aprendi a escrever textos mais “bonitos” e com linguagem mais complexa, além de menos erros de ortografia graças às aulas de RSL. Isso me ajudou muito durante a produção dos contos fantásticos, que usei (eu e meu grupo) uma linguagem muito avançada para envolver o leitor até um final misterioso e dúvidas, o que nunca tinha experimentado antes. Adoro ler e escrever, e ainda mais escrever sobre ler. Foi algo parecido com isso que aconteceu no Projeto Resenhas, que pude criticar minha melhor leitura do ano. Também aconteceu isto com o “Eu, leitor” que pude me apresentar como leitor com as linguagens que aprendi lendo. Com certeza, estas são minhas obras primas.

Assim como a carta anterior, esta revela que o aluno possui consciência de um percurso e reconhece seus avanços, além de recuperar conteúdos trabalhados durante o ano. Apesar das semelhanças, podemos observar um aspecto muito interessante que se destaca, pois o aluno aborda suas preferências. Ele evidencia uma relação positiva com a leitura e com a escrita quando diz "Adoro ler e escrever, e ainda mais escrever sobre ler". Essa relação positiva contribui para que identifique nas propostas uma oportunidade para experimentar, arriscar, explorar recursos e habilidades de leitura e escrita. Sobre isso, destacamos dois momentos do texto: "(...) que pude criticar minha melhor leitura do ano" (o aluno utiliza o verbo "poder", que indica oportunidade, e não o verbo "ter", que indica uma obrigação); "(...) o que nunca tinha experimentado antes" (percebe a proposta como uma oportunidade de encarar um desafio novo). Notamos, também, na mesma linha, que ele estabelece relação entre as propostas realizadas e a aprendizagem alcançada, quando menciona que as aulas de RSL o ajudaram na ortografia.

A análise da carta revela que o estudante tem uma autoimagem como escritor muito bem construída, já que tem consciência de seus gostos e preferências, e sobre a qualidade de seus textos. Esse, sem dúvida, é um dos maiores objetivos do trabalho com portfólios. Por meio de reflexões constantes sobre seu percurso, a ideia é que o aluno consiga elaborar um discurso sobre sua produção e sobre si mesmo como escritor. Essa constatação nos remete às ideias de Isabel Solé: o autoconceito se aprende ou, em outras palavras, forja-se no decorrer das experiências da vida. (Solé, apud Coll, 2004)

Os dois exemplos selecionados evidenciam uma riqueza de possibilidades de reflexão e elaboração de um discurso a respeito de si e da própria aprendizagem. Um dos grandes valores dessa proposta é a oportunidade de o aluno se responsabilizar por elaborar tal discurso sem a centralização do professor. Entendemos como uma vantagem o fato de as aprendizagens serem identificadas pelo aluno, em vez de serem apontadas por uma voz externa.

A análise dessas duas cartas nos deu bons elementos para a construção de uma resposta à nossa primeira pergunta: "O que dizem os alunos quando convidados a pensar sobre sua aprendizagem?". Passemos, então,

à segunda questão: "Como os alunos elaboram o discurso que apresentam a respeito de sua aprendizagem?". A análise de informações advindas desse questionamento é importante para que o professor compreenda melhor como se dá a metacognição e a autorregulação, e o conseqüente impacto desses processos na elaboração de um discurso, ou a ausência de evidências sobre essas operações (veremos adiante casos que ilustram esse quadro).

A leitura das cartas nos trouxe indicativos de que esse discurso, conforme já supúnhamos, está muito apoiado no trabalho realizado em sala de aula nas situações de revisão e devolutiva, com especial foco nos conteúdos que foram mais recorrentes ao longo do ano. É interessante notar que os alunos reproduzem falas nossas, feitas em classe ou nas devolutivas escritas, e nas tabelas de critérios. Frases do tipo: "melhorei muito em linguagem", "melhorei na opinião do crítico" (em relação à elaboração das resenhas), "consegui deixar dúvidas no leitor" (em relação à produção do conto fantástico) ou "melhorei em coerência" são colocações frequentes e todas elas remetem a aspectos reiteradamente abordados nas propostas feitas em classe.

O trabalho com produção de texto tem um foco muito grande nos aspectos discursivos, em especial na questão da linguagem e da coerência. Por consequência, são esses os temas mais citados nas reflexões elaboradas nas cartas. Nos parece que o grande investimento em trazer para discussão esses conteúdos tem um resultado positivo, na medida em que mais da metade (32 de 54) dos alunos cita aspectos discursivos para analisar seu desempenho. Algumas situações específicas nos confirmam a hipótese de que os alunos constroem seu discurso a partir do que é problematizado em classe e do que é apontado ao longo do ano nas aulas. Pegamos um caso específico de um aluno que se mostra muito revelador para essa questão. Leia a seguir a carta elaborada pelo aluno A.

Carta 3 - Aluno A.

Um avanço interessante em minha produção de textos foi minha habilidade em escolher adjetivos certos para as descrições feitas por mim. Em minha descrição da análise fantástica onde tento ao máximo escolher adjetivos mais ricos como “deslumbrante”, “magnífico”, “extraordinário”, “monótono (a)”, entre outros. Em minha 2ª fábula, onde descrevo a clareira com todas as belas flores que conheço. Outro aspecto, que graças a resenha melhorei muito, foi justificar minha opinião, que aparece em minha 2ª resenha.

Quando estávamos lendo as cartas da classe desse aluno, nos chamou a atenção o fato de vários darem como exemplo a utilização do adjetivo "deslumbrante" (o mesmo pode ser visto na Carta 1, elaborada pelo aluno S., abordada anteriormente). Nesse momento decidimos fazer uma investigação maior das produções do aluno A. e nos deparamos com algo muito curioso. Apesar de em sua carta ele ter escrito: "Em minha descrição da análise fantástica onde tento ao máximo escolher adjetivos mais ricos como *deslumbrante, magnífico, extraordinário, monótono(a)*, entre outros.", nenhum dos adjetivos citados pelo aluno aparece de fato em sua descrição (que pode ser lida no Anexo 4). Algo muito semelhante acontece em sua fábula. Apesar de o aluno dizer “Em minha 2ª fábula, onde descrevo a clareira com todas as belas flores que conheço”, apenas dois exemplos de flores são citados: “orquídea” e “rosa”.

O aluno reconhece a importância de apresentar exemplos concretos que evidenciem as aprendizagens que ele considera ter conquistado. No entanto, cita exemplos retirados de outros lugares que não da própria produção, já que não os encontramos nos textos dele.

Considerando a recorrência do exemplo da palavras “deslumbrante” na classe desse aluno, levantamos a hipótese de que esse tenha sido um exemplo dado em aula pela professora ou até mesmo por algum colega, e que foi muito marcante, fazendo com que a maioria dos alunos se apoiasse nele, apropriando-se de um discurso alheio.

Esse fato, somado à análise global das cartas, reforça a ideia de que os alunos precisam buscar referências nas quais se apoiar para a elaboração do discurso e destaca uma questão importante. Essas referências se fazem presentes em diversas situações do dia a dia das aulas de Língua Portuguesa: as situações de reflexão coletiva sobre as produções, as propostas de revisão de texto, as devolutivas do professor, ou seja, situações variadas em que os textos produzidos ou em processo de produção são objeto de análise, reflexão e discussão. Essas situações favorecem a construção de um repertório ao qual os alunos recorrem quando nomeiam e exemplificam as conquistas.

É claro que a intenção que temos é a de que o aluno se aproprie desse discurso para usá-lo na análise de suas produções, mas nem sempre há uma separação clara entre o que ele percebe que aprendeu e o que de fato se evidencia naquela produção específica. Nesse caso, o aluno A. parece apoiar-se mais em sua memória do trabalho do que na análise das produções. Mas isso não necessariamente revela uma autoanálise equivocada. A linguagem é um foco de estudo no 6º ano, e foi uma referência frequente nas cartas dessa sala. Os alunos passaram a olhar para esse conteúdo com mais atenção, atribuindo maior valor (o reconhecem como um recurso importante). Isso se mostra na carta do aluno, tanto na questão do exemplo do adjetivo citado quanto no exemplo das flores. Talvez ele tenha uma memória de ter-se dedicado a essa parte e de ter-se empenhado na elaboração de uma linguagem mais interessante. Apesar de não citar uma variedade de flores, ele escreve esse trecho de uma forma mais “cuidada”. *Em um dia ensolarado, um leão rei das selvas, dormia em uma clareira, com orquídeas, rosas e muitas outras flores enfeitando o seu local de sono*. É possível identificar um investimento na linguagem, mesmo que não exatamente na questão das flores.

Parte 2 - A leitura do não dito: análise das cartas em que não se observa um discurso fluente sobre a produção

Sabemos que essas habilidades evidenciadas nas cartas analisadas até aqui são desenvolvidas ao longo da escolaridade e que propostas desse tipo favorecem a ampliação e o aprofundamento das reflexões por parte dos alunos. Não é esperado que a conquista delas esteja garantida, especialmente nesse momento.

Tanto é assim, que identificamos quatorze cartas nas quais os alunos foram convidados a comentar seu portfólio e não conseguiram elaborar um discurso sobre suas produções ou sobre seu processo de aprendizagem, nem sobre seu desempenho. Vejamos a seguinte carta como exemplo:

Carta 4 - Aluno L.

Olá, eu sou o L. Só faz um ano que estou na escola acho que por isso minhas notas não são tão boas porém procuro melhorar.

Escolhi os textos: Leitura autônoma - 1o trimestre/ Leitura autônoma - 2º trimestre/ Fábula 2.

Acho que sou bom nos aspectos principais do texto.

PS. Espero que goste de mim.

Alguns aspectos dessa carta chamam a atenção:

O aluno reconhece que suas notas são baixas, mas não consegue explicar o motivo. Busca, na verdade, um motivo externo à análise das produções: o fato de ser aluno novo na escola.

• O aluno apenas menciona os textos escolhidos, não conseguindo apresentar nada sobre eles.

• Não há tentativa de análise das produções. A carta não se detém sobre elas. O único comentário sobre os textos é, de fato, algo muito vago ("aspectos principais") e genérico ("do texto").

• Por fim, o aluno expressa o desejo de ser, ele próprio (e não suas produções), apreciado pela professora do ano seguinte.

Quatorze cartas como essa nos parece um número significativo. Primeiramente, faz-se necessário ressaltar como essa informação é importante para o professor. Se considerarmos que a autorregulação e a construção de discursos são objeto de ensino e aprendizagem, é fundamental obter informações desse tipo, tanto para conhecer melhor nossos alunos, como para pensar em estratégias para fazê-los avançar nesses objetivos. A partir dessa análise, concluímos que o investimento em atividades de autoavaliação, análise de produções, ampliação de repertório de conceitos e de vocabulário são fundamentais para esses alunos. Consideramos, portanto, que é algo em que precisam avançar e que, por isso, é preciso encontrar estratégias para ajudá-los nesse processo.

Por outro lado, é importante relembrar as particularidades dessa atividade: trata-se da primeira situação em que esses alunos tiveram de escrever uma carta de apresentação de sua produção. Conforme já apontamos, havia poucas referências e modelos em que eles pudessem se apoiar. Ademais, nem sempre houve condições para que a produção fosse realizada em sala de aula, com tempo e apoio adequados. Assim, pode ser difícil delimitar as fronteiras entre o que é dificuldade do aluno e o que é empecilho da tarefa. No entanto, de qualquer maneira, é interessante tentarmos levantar hipóteses para explicar a razão de alguns alunos não terem elaborado nenhum discurso sobre sua produção.

Frequentemente, percebemos que alunos com desempenho acadêmico abaixo do esperado na disciplina apresentam maior dificuldade em analisar os seus textos de maneira mais detida e aprofundada. Sem dúvida, a construção do discurso sobre as produções – que deve ser aprendida em si – passa pelo domínio do conteúdo analisado. É muito difícil falar sobre algo que dominamos pouco. Certamente, reconhecer pontos fortes e fracos no próprio desempenho só é possível com conhecimentos específicos acerca do que se analisa. Se, por um lado, podemos reconhecer grande profundidade de conhecimentos sobre gêneros linguísticos, elementos coesivos, uso de linguagem literária, por exemplo, quando analisamos o discurso de alguns alunos sobre sua produção, por outro lado, muitas vezes reconhecemos uma falta de discurso sobre si mesmo que passa pelo pouco domínio da disciplina.

Quando nos deparamos com as produções desses alunos, procuramos diversas estratégias para ajudá-los a aprender – tanto o conteúdo trabalhado quanto a metarreflexão sobre o conteúdo e sobre o seu aproveitamento. Uma das estratégias que costumamos utilizar, principalmente para os alunos que apresentam dificuldade com o conteúdo, é oferecer muitas informações a respeito de seu desempenho. Frequentemente, damos devolutivas detalhadas a esses alunos, buscando fazer com que tomem consciência de suas dificuldades, esperando que, assim, possam avançar. Se, por um lado, essa estratégia pode ajudá-los não só a avançar em pontos específicos, como também a criar um repertório para falar sobre suas dificuldades e elaborar um discurso, por outro, é importante refletirmos sobre o seguinte questionamento: se o aluno não fala minimamente sobre suas dificuldades, o que será que ele entende sobre nosso discurso em relação à dificuldade dele?

Para tentar responder a essa questão, tomemos como base o mesmo caso do aluno autor da carta 4. Podemos notar, nas produções selecionadas por ele para compor o portfólio, que a professora ofereceu muitas informações a respeito de seus textos. Vejamos exemplos de comentários feitos pela professora:

Perfil de leitor - 1º trimestre

Você precisa revisar a pontuação de seu texto; você mudou de assunto, use pontuação.

Problema de concordância, você misturou plural e singular.

Que legal! Conte mais sobre isso. Qual foi o último livro que leram juntos?

Faz principalmente falta você contar mais sobre suas experiências

leitoras anteriores. Você traz ideias interessantes, mas desenvolve pouco. Por exemplo, a leitura com seus pais. Conte mais sobre isso, que livros leu com eles? Que “apostas” são essas?

Fábula 2 - apontamentos feitos na grade, indicando critérios parcialmente atingidos ou plenamente atingidos.

Mesmo assim, esse aluno, pelo menos nessa situação específica, não conseguiu se apropriar dos comentários feitos pela professora para indicar as qualidades de sua produção. Observamos que essa situação se repetiu em outros casos. Isso nos leva a crer que, muitas vezes, os alunos que apresentam pouca consciência reflexiva sobre sua produção conseguem lidar pouco com as devolutivas detalhadas e repletas de informação oferecidas pelo professor. Principalmente, elas talvez o ajudem pouco a ter consciência do próprio percurso. Diante de muitas dificuldades e de muitas informações externas sobre o próprio texto, é comum que os alunos paralistem. Afinal, o que será que ele entende daquele discurso construído por outro? Como se apropria dele?

Esse quadro nos traz de volta ao segundo caso de situação em sala de aula exposto na introdução: quando levado a pensar em muitos aspectos de seu texto para revisar, o aluno paralisa e demanda comentários e indicações individuais e explícitos do professor. Refletindo sobre esse frequente pedido, notamos que o professor fornece muitas informações de maneira difusa – entre grade comentada e devolutiva global. Trata-se de muitas informações, apresentadas em diversas partes dos materiais, apontando diversos aspectos para o aluno resolver. Dessa forma, muita informação externa, ao invés de ajudar, parece confundir. O pedido do aluno pode ser interpretado como um pedido de ajuda para escolher um foco de reflexão mais claro, para decidir no que pensar de maneira menos abrangente.

Não queremos dizer, com isso, que as devolutivas detalhadas do professor sejam sempre dispensáveis. Sem dúvida, apontar problemas e qualidades dos textos dos alunos pode ser potente e adequado em diversos momentos, principalmente se o professor considerar cuidadosamente a função da avaliação quando tece comentários. Ressaltamos, no entanto, a importância de diversificar as estratégias para essas devolutivas e ter clareza de que a elaboração de um discurso externo não garante que o aluno crie um discurso próprio.

Como, então, favorecer que o aluno construa esse discurso? Essa questão parece se tornar mais complexa, pois, apesar de identificarmos que alunos que dominam menos os conteúdos têm maior dificuldade na elaboração da reflexão sobre seu desempenho, e apesar de vermos sentido neste fato, observamos ainda que alunos com bom desempenho também apresentam dificuldades da mesma natureza. Encontramos casos de alunos com muita dificuldade que conseguiram elaborar cartas reflexivas, e casos de alunos muito competentes que elaboraram discursos mais superficiais. Vejamos os seguintes exemplos:

Carta 5 - Aluno J.

Bom esse foi uma parte dos trabalhos que tive no ano com a professora Luíza acho que meus avanços foram contínuos com uma falha no meio do caminho como pode ver no meu conto a linguagem ficou bem colocada e utilizada já a pontuação não é a melhor coisa.

Acho que eu evoluí na acentuação de palavras como pode ver no texto e também na linguagem na resenha melhorei continuamente no resumo do enredo a opinião na primeira resenha estava mais curta já na segunda a opinião estava bem mais desenvolvida.

Essa carta surpreende, porque seu autor, apesar de ser um aluno que apresentou muitas dificuldades com relação à produção escrita durante o 6º ano, conseguiu elaborar um discurso interessante sobre sua produção. Ele aponta exemplos de avanços específicos: localiza um salto de qualidade entre dois textos do mesmo gênero; identifica avanços relacionados ao uso da linguagem literária. Observa-se, também, que o aluno cita a pontuação como um ponto frágil, o que pode ser comprovado na redação

da própria carta, pois ele não pontua nenhum dos dois parágrafos que elabora. Consideramos interessante o fato de ele ter conseguido, em meio a tantas dificuldades, elaborar um discurso consciente de seus avanços e dos desafios que se colocam.

O caso oposto acontece na próxima carta, cujo autor, apesar de ser um excelente escritor, elaborou uma carta um tanto vaga.

Carta 6 - Aluno V.

Este portfólio relata alguns dos meus avanços durante o 6º ano. A fábula mostra minhas melhorias em pontuação, adjetivos, pronomes e repetição de palavras. Outras atividades podem mostrar outros avanços, como linguagem rica.

O aluno cita alguns aspectos que parecem evidenciar avanços, entretanto, não os desenvolve ou exemplifica. Sobre a fábula, por exemplo, diz que ela "mostra melhorias", mas elas não podem ser comprovadas, já que em nenhum momento ele compara os recursos usados nessa produção com recursos de textos ou situações anteriores. Ademais, usa um vocabulário vago ao dizer que "outras atividades" podem evidenciar "outros avanços".

A comparação entre esses casos fortalece a tese de que a metarreflexão precisa ser foco de investimento específico. Assim como oferecer discursos externos não parece ser suficiente para garantir que o aluno aprenda a construir um discurso próprio, o bom desempenho em produção de texto também não se revela sempre suficiente para garantir procedimento reflexivo e a construção de uma autoimagem como escritor.

Considerações finais

A análise das cartas de apresentação do portfólio do 6º ano, bem como a observação global do trabalho desenvolvido nas demais séries, explicitam a complexidade das situações envolvidas e, ao mesmo tempo, a intensa mobilização que a proposta causou, tanto nos alunos quanto nos professores. Nossa hipótese é de que essa mobilização decorre do tipo de informação que o instrumento oferece. Do ponto de vista do aluno, a situação é nova e o coloca diante de um objeto de análise pouco usual: não um texto específico, a comparação entre versões ou a produção de um trimestre, mas o percurso de trabalho de um ano todo. Do ponto de vista do professor, fica evidente que a informação obtida difere muito daquela a que normalmente temos acesso quando avaliamos os textos. São dados que nos colocam diante de um novo objeto de avaliação e que nos abrem novas possibilidades de análise, reflexão e planejamento de intervenções.

Podemos dizer, com segurança, que nenhum professor ficou indiferente ao que as cartas de apresentação do portfólio revelaram. Prova disso é que, ao longo do ano de 2013, observamos diversas ações que podem ser entendidas como desdobramentos da experiência com os portfólios, tais como:

- aumento na quantidade de textos produzidos pelos alunos;

- ênfase nas autoavaliações, não apenas ao final do trimestre, mas também durante o desenvolvimento das sequências;

- investimento em situações em que o aluno produz o texto e, antes de entregar, escreve um comentário avaliativo, indicando os pontos fortes da produção e os aspectos que precisam de mais investimento;

- aumento de situações em que o aluno participa da tomada de decisão sobre o foco que vai dar à revisão do seu texto.

Na base de todas essas mudanças, observamos que tanto está presente uma consciência maior das distintas funções da avaliação e da relevância do investimento na autorregulação quanto a preocupação em compartilhar o poder linguístico, uma vez que o aluno, de receptor de devolutivas e orientações, passa a ser o primeiro a tomar a palavra para analisar a produção e, assim, abrir caminhos para o diálogo com o professor; passa de receptor de orientações sobre o que deve fazer para melhorar a produção escrita, a responsável por inscrever-se no grupo que vai trabalhar com a pauta mais ajustada às necessidades do seu texto. Não se trata, evidentemente, de desprestigiar a voz do professor, seu parecer sobre os textos e suas orientações, mas de vislumbrar novas possibilidades, que se somam e se articulam no processo complexo que é a avaliação formativa.

Esse movimento, iniciado em 2012, e fortalecido em 2013, está apenas começando e, ao mesmo tempo em que aponta caminhos bastante promissores, manifesta a necessidade de envidar esforços para que os avanços vislumbrados se concretizem. Isso ficou bastante evidente na análise de algumas cartas. No entanto, fica patente o fortalecimento daquilo que Charles Hadji chama de “cultura de autorregulação” (2011, p. 159), conquistada mediante investimento na corresponsabilização pela avaliação, na metacognição e na prática de um tipo específico de discurso.

Nesse sentido, cabe lembrar que é grande a expectativa de que o professor elabore um discurso claro, consistente e coerente sobre as aprendizagens dos alunos. Seja no conselho de classe, seja no atendimento às famílias, seja no diálogo com os alunos, o professor é constantemente solicitado a falar sobre o que aluno aprendeu, como aprendeu, o que não conseguiu atingir, o que poderia fazer para aprender mais e melhor. Essa é uma responsabilidade inerente à prática docente, e a fluidez progressiva nesse tipo de discurso é indício de amadurecimento profissional. No entanto, o que tem se tornado cada vez mais claro é que essa responsabilidade deve ser compartilhada com os alunos e, mais que isso, os dispositivos didáticos devem ser desenhados para promover cada vez mais oportunidades para que o aluno seja capaz de falar fluentemente sobre si como escritor.

Por fim, ressaltamos que os portfólios dos alunos serão cumulativos, ou seja, neste ano, a seleção de trabalhos e a carta de apresentação se somará ao material do ano passado, e tudo isso será entregue ao professor do próximo ano, para que o processo continue. Essa mostra cada vez mais rica abrirá caminhos para novas investigações, que poderão se centrar na comparação do material de um mesmo aluno ao longo dos anos, na análise vertical de uma mostra, entre outras possibilidades.

Para encerrar, invocamos o autor que nos inspirou a começar: Charles Hadji, autor da epígrafe, vem também fechar este artigo, com a clareza e a convicção de sempre: “A tarefa do professor consiste em facilitar e enriquecer o jogo das autorregulações, pois não há nada melhor nem mais urgente a ser feito”. (2011, p. 160)

<p>Com a finalização do 6º ano, vamos preparar um portfólio para você levar para o 7º ano. Você trabalhará com ele durante o ano que vem, junto com a sua professora de LPL.</p> <p>Sem dúvida, aprendemos muitas coisas durante este ano e você avançou bastante em produção de texto. Trabalhamos muito duro, vocês estudaram muito e escreveram textos interessantíssimos. Os avanços conquistados serão, agora, levados com vocês!</p> <p>Para isso, selecione três textos escritos durante as aulas de LPL em 2012, que revelem os avanços alcançados por você.</p> <p>Escreva, também, uma carta de apresentação do portfólio, em que fiquem explícitos quais foram os tais avanços alcançados. Nela, você deve apresentar o que aprendeu escrevendo os textos e o que eles revelam de você como escritor.</p> <p>Para escrever a carta, sugiro que consulte as grades dos textos e as pautas de portfólio já feitas, no 1º e no 2º trimestre. Nelas, você já pensou bastante sobre os avanços que conquistou em cada período. Aproveite essas reflexões!</p> <p>O portfólio será montado em um saquinho, da seguinte maneira:</p> <ol style="list-style-type: none">Ficha com a proposta do portfólio Carta de apresentação Primeiro texto escolhido + grade Segundo texto escolhido + grade Terceiro texto escolhido + grade <p>Parabéns pelo trabalho realizado durante este ano e bons estudos daqui para a frente!</p>
--

ANEXO 2 CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DAS CARTAS

Os critérios não são excludentes, ou seja, os alunos podem ter utilizado mais de uma estratégia para cada grupo de critérios.

CRITÉRIOS	TRECHOS QUE EXEMPLIFICAM A CONCRETIZAÇÃO DE CADA CRITÉRIO	
O aluno indica pontos fortes e fracos de sua produção?	1. Não constrói um discurso sobre sua produção. <p><i>Olá, eu sou o L. Só faz um ano que estou na escola acho que por isso minhas notas não são tão boas porém procuro melhorar.</i> <i>Escolhi os textos: Leitura autônoma - 1o trimestre/ Leitura autônoma - 2o trimestre/ Fábula 2.</i></p>	
	2. Apenas apresenta as produções, não as analisa. <p><i>Escolhi o meu perfil de leitor, pois ao ler ele você irá descobrir o meu modo de leitura. Minha fábula e meu conto fantástico porque assim saberá o que aprendi e o que evolui esse ano.</i></p>	
	3. Reconhece pontos fracos e fortes de sua produção com base na avaliação do professor.	Não identificamos nenhuma carta com essa característica. Tratar-se-ia da justificativa para a escolha de um texto com base na nota recebida ou em uma observação direta do professor sobre aquele texto.
	4. Reconhece pontos fracos e fortes de sua produção com base em discurso próprio.	<i>Nesse ano, eu acho que fiz um grande progresso, antes para textos que exigem uma análise mais aprofundada, eu dizia apenas o básico, sem detalhes ou justificativas. Agora, as opiniões estão mais completas e explicativas.</i>
Quais aspectos textuais o aluno observa?	5. Foca o olhar em aspectos pontuais, como ortografia e pontuação.	<i>Eu sou uma pessoa muito ruim em ortografia e pontuação, mas com o tempo estou melhorando.</i>
	6. Foca o olhar em aspectos discursivos, como adequação ao gênero, coerência e clareza, uso de linguagem apropriada.	<i>A resenha foi um texto que eu produzi em dupla. Eu a selecionei porque acho que esse trabalho mostra bastante a minha evolução na linguagem de textos. Um dos focos do livro que resenhamos era a linguagem, por isso esse também foi um dos nossos focos nesse trabalho.</i>
Em que o aluno se apoia para comentar suas produções	7. Reconhece suas preferências? Associa preferência a desempenho?	<i>O conto fantástico foi produzido em grupo. Eu selecionei esse texto porque eu acho que ele está muito engraçado e o projeto dos contos fantásticos foi um dos meus preferidos do ano.</i>
	8. Recupera o trabalho realizado ao longo do ano, retomando propostas específicas?	<i>Na primeira fábula do começo deste ano a professora separou grupos para melhorar esse texto e cada grupo tinha um tema e eu caí no grupo de linguagem, para melhorar este aspecto.</i>
	9. Analisa o próprio desempenho, para além das produções selecionadas? Generaliza observações e, eventualmente, se refere a um percurso mais amplo?	<i>Em meus textos do 6º ano, percebi que minha ortografia melhorou muito;</i> <p><i>Aprendi a utilizar uma linguagem apropriada ao texto com o projeto de contos fantásticos.</i></p>
	10. Localiza avanços específicos conquistados?	<i>Melhoreis nas resenhas. A opinião na primeira resenha estava mais curta, já na segunda a opinião estava bem mais desenvolvida.</i>
	11. Em seu discurso, revela um domínio dos conteúdos trabalhados	<i>[Nos contos fantásticos] usei (eu e meu grupo) uma linguagem muito avançada para envolver o leitor até um final misterioso e dúvidas, o que nunca tinha experimentado antes.</i>

ANEXO 3 TABULAÇÃO DE RESULTADOS

TOTAL DE CARTAS ANALISADAS: 59	
CRITÉRIOS	QUANTIDADE DE CARTAS QUE EVIDENCIAM O CRITÉRIO
1. Não constrói um discurso sobre sua produção.	14
2. Apenas apresenta as produções, não as analisa.	6
3. Reconhece pontos fracos e fortes de sua produção com base na avaliação do professor.	0
4. Reconhece pontos fracos e fortes de sua produção com base em discurso próprio.	27
5. Foca o olhar em aspectos pontuais, como ortografia e pontuação.	22
6. Foca o olhar em aspectos discursivos, como adequação ao gênero, coerência e clareza, uso de linguagem apropriada.	32
7. Reconhece suas preferências? Associa preferência a desempenho?	10
8. Recupera o trabalho realizado ao longo do ano, retomando propostas específicas?	14
9. Analisa o próprio desempenho, para além das produções selecionadas? Percebe a ideia de um percurso mais amplo?	10
10. Localiza avanços específicos conquistados?	23
11. Em seu discurso, revela um domínio dos conteúdos trabalhados?	19

<p>Descrição de imagem fantástica, aluno A</p>
<p><i>Era uma noite fria, úmida e chuvosa. Os dois seres caminhavam calmamente pelas ruas da cidade de Nova Iorque. A chuva era tão forte que a água já batia nos tornozelos da menina. Os postes iluminavam a noite escura que fazia. Uma coleira prendia a aranha a menina, pois se não ela fugiria.</i> <p><i>A chuva estava presente em gotas pequenas, finas e muito frias. Daqui a pouco começaria a cair pedras de gelo, atingindo o corpo coberto de pelos de aranha.</i></p></p>

^[1] Detalhes dessa proposta são descritos nos artigos “Avaliação da produção escrita: desafios e possibilidades”, de Aline Evangelista Martins, e “O trabalho com pautas de revisão: atendendo à diversidade e formando revisores”, de Clarice Camargo e Luiza Moraes, ambos produzidos para o Simpósio Interno de 2012.

Referências bibliográficas

ALLAL, Linda; Bain, D., e Perrenoud, P. Evaluation formative et didactique du français. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1993.

ARTER, Judith; Spandel, V. Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1991.

BAGNO, Marcos. A norma oculta. São Paulo: Parábola, 1999.

COLL, Cesar. (org.). El construtivismo en el aula. 14ª ed. Barcelona: Graó, 2004.

FREIRE, Paulo. Entrevista concedida a Virginia Maria de Figueiredo e Silva e Tânia Maria Piacentini. Florianópolis: Perspectiva, 1983.

HADJI, Charles. Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como? Pinhais: Melo, 2011.

LERNER, Délia. “Ensenār en la diversidad”. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata, 28 de junio de 2007.

MERCER, Neil. Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós, 2001.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBAS, Teresa. “La evaluación en el área lingüística”. In: Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, número 53, janeiro de 2010.

ROUTMAN, Regie. Invitations. Changing as teachers and learners K-12. Portsmouth: Heinemann, 1991.

Ideias para ajudar os alunos a aprender

GISLAINE RASI
IVONE DOMINGUES

Ano após ano, nas diversas turmas, encontramos alunos com extrema facilidade e autonomia para aprender matemática, que podem seguir os estudos de modo acelerado, assim como alunos que apresentam dificuldades significativas para avançar nessa disciplina. O desafio de atender a ritmos extremos não é simples. Requer ferramentas de análise que deem conta da complexidade do problema e um repertório de estratégias didáticas voltadas a enfrentar o desafio de integrar o grupo de alunos num trabalho coletivo, gerador de boas condições de aprendizagem para todos.

Como oferecer os apoios necessários e manter um padrão de exigência adequado a cada estudante? Como ajudá-los a desenvolver e manter o interesse por investigar as situações-problema, debater ideias, controlar os resultados obtidos, superando uma atitude passiva de espera das explicações do professor? Diante desse desafio, instituímos em 2013 uma aula semanal de matemática nos 8^{os} e 9^{os} anos, denominada *aula de ajuste*.

Sabemos que a diversidade está presente e deve ser considerada em todas as situações de ensino/aprendizagem, porém, decidimos criar um momento de estudo semanal no qual nossa atenção estaria especialmente voltada para essa questão. De certa forma, pretendíamos nos forçar a praticar essa diferenciação de modo mais intencional, ou seja, a decisão de organizar as *aulas de ajuste* foi fruto de uma preocupação em atender melhor aos alunos e também possibilitar um espaço formativo para a equipe.

Nas aulas de ajuste, os alunos são organizados em grupos a partir das observações feitas pelos professores durante todas as aulas, e trabalham com propostas diferenciadas no que diz respeito à abordagem do conteúdo estudado. Os grupos não são fixos; busca-se alguma proximidade no ritmo e nas formas de produção, de modo a favorecer uma troca de ideias mais equilibrada. São consideradas as dúvidas, as formulações, o grau de responsabilidade diante do estudo, a disponibilidade para a comunicação de ideias, ou seja, demandas e possibilidades de cada estudante diante do conteúdo trabalhado. Para tanto, faz-se necessário um planejamento compartilhado na equipe, que possibilite gerir diversos tipos de situações didáticas e programar diferentes padrões de interação, considerando as normas implícitas do contrato didático. Acreditamos que essas normas podem ser modificadas a partir de alterações na organização do espaço, do tempo, dos agrupamentos, dos materiais disponíveis e tipos de atividades, incidindo nas representações dos alunos relativas ao seu papel de estudantes.

Neste artigo vamos apresentar e analisar criticamente algumas condições didáticas presentes nessas *aulas de ajuste* de matemática com o objetivo de identificar aspectos do ensino e da aprendizagem relacionados aos diferentes níveis de apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes. Apresentaremos os referenciais teóricos oferecidos pelas pesquisas de Denis Butlen (1996), que têm nos ajudado a entender de modo mais complexo por que certos alunos avançam pouco nessa disciplina, e a pensar sobre o papel da memória escrita coletiva para promover aprendizagem. Destacaremos,

ainda, algumas condições didáticas sugeridas por Délia Lerner (2007) para favorecer a autonomia dos estudantes que, do nosso ponto de vista, podem ser potentes nas várias situações de ensino/aprendizagem de matemática, de forma a viabilizar um ensino mais equânime, que ofereça apoio e desafio ajustados para todos.

Referencial teórico

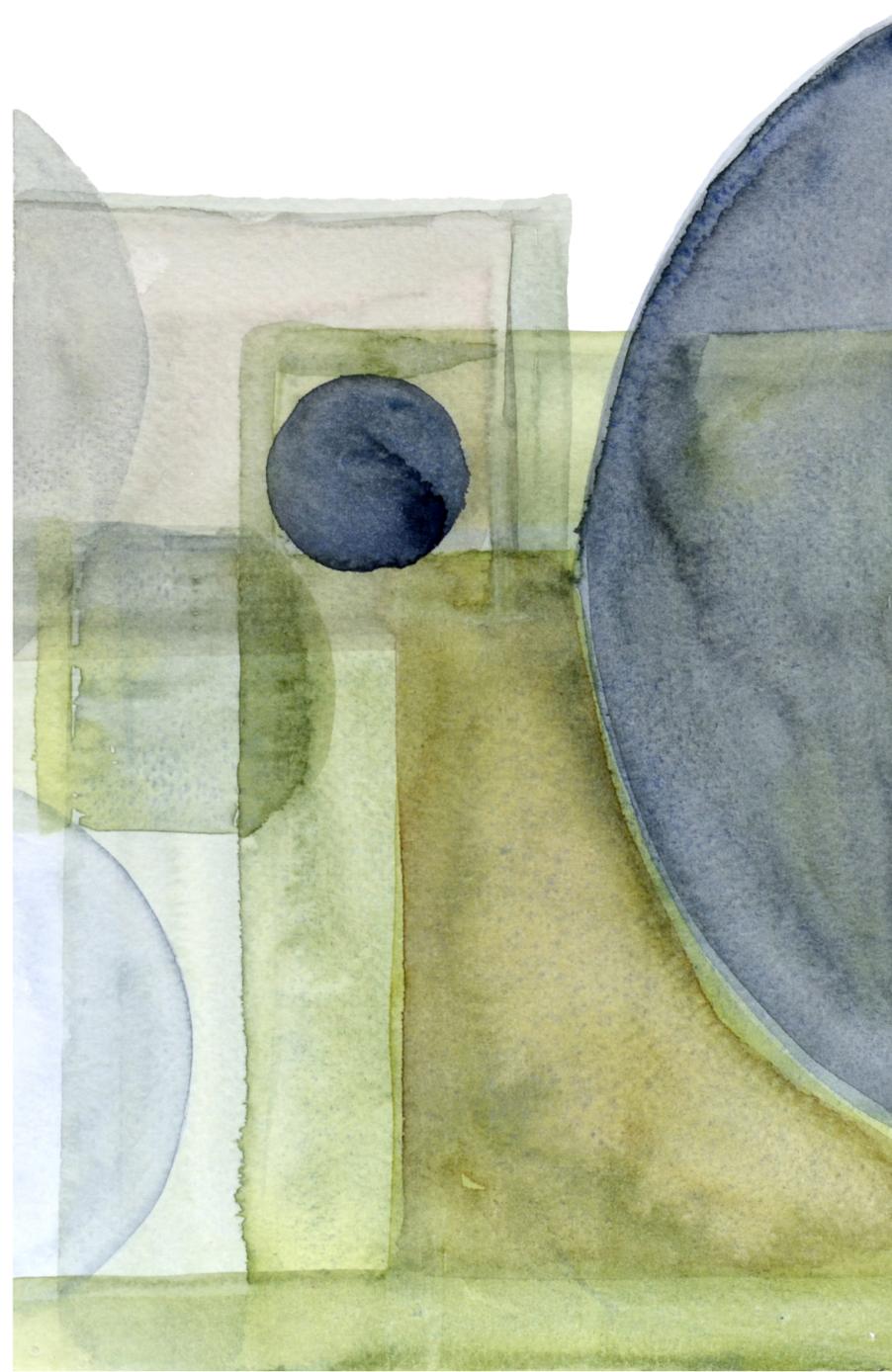
As ideias referidas aqui se apoiam nos textos “*Enseñar en la diversidad*” e “*Dos ejemplos de situaciones de enseñanza de la matemática dirigida a alumnos con dificultades*” da pesquisadora professora Délia Lerner, e do pesquisador professor Denis Butlen, respectivamente. Esses trabalhos nos oferecem novas ferramentas para a análise da relação dos alunos com o estudo da matemática e nos possibilitam identificar condições didáticas favoráveis para que a proposta de *aulas de ajuste* seja produtiva.

...Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. *Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ése me parece ser el gran desafío para el futuro.* (Emilia Ferreira, apud, Lerner, 2007)

No artigo “*Enseñar en la diversidad*”, Délia Lerner (2007) destaca como essencial que todos os alunos tenham a oportunidade de atuar como produtores de conhecimento na sala de aula. Para que isso ocorra, a pesquisadora considera crucial levar em conta a diversidade dos alunos nas situações de ensino. E apresenta algumas condições didáticas fundamentais para que os alunos aprendam: compartilhar o poder linguístico; compartilhar a responsabilidade de aprendizagem; superar a ficção de que o tempo de aprendizagem coincide com o tempo de ensino; articular diferentes formas de organização da sala; explicitar periodicamente os conhecimentos elaborados na classe, e incluir na aprendizagem todas as diversidades próprias do objeto de conhecimento.

Diante disso, ao tratar cada uma dessas condições, Lerner (2007) discute a importância de inverter os papéis na relação com o poder linguístico para que todos tenham a oportunidade de se expressar. Destaca a necessidade de se fazer uma ponte entre os conhecimentos prévios e os que se pretende ensinar para compartilhar a responsabilidade da aprendizagem, e comenta que é imprescindível no planejamento prever um tempo para o trabalho pessoal do aluno com o objetivo de favorecer a cooperação intelectual nos momentos coletivos.

Além disso, a autora chama a atenção para a ficção de que o tempo



de aprendizagem de todos os alunos coincide com o tempo de ensino, e apresenta algumas formas de interação: com forte intervenção do docente, em pequenos grupos ou em trabalho pessoal individual, para serem analisadas.

Lerner (2007) destaca, também, a importância de revisar o que foi feito ao longo do estudo, evocando o que se aprendeu periodicamente para ajudar os alunos que se perderam ao longo do percurso a se inserirem novamente no trabalho. Ressalta, ainda, a necessidade de propiciar diferentes situações, representações e interações nas propostas, com o intuito de abordar de forma ampla o conceito.

Já o estudo de Butlen (1996) evidencia que todo ensino deve oferecer aos alunos situações de aprendizagem, levando em conta características específicas de um público com dificuldades. Tais dificuldades, segundo o autor, podem se manifestar de diversas formas, descritas no artigo citado. São as seguintes:

- Dificuldade em **capitalizar o saber**, de reter o que foi visto em sala, memorizar vocabulário e propriedades. O aluno sabe a definição, mas não consegue aplicá-la, demonstra falta de confiança em seus conhecimentos e dificuldades em organizar os conhecimentos para incorporar os novos.

- Carências de representações mentais e ausência de projetos implícitos de reinvestimento. O aluno tem dificuldades em relacionar as situações de ação e institucionalização. Dificuldades em generalizar para outras situações. Cada experiência é considerada nova; o aluno não estabelece relações entre as ações. Segundo o autor, a diferença entre alunos com dificuldades e sem dificuldades não é observada em momentos de ação, mas sim na sua reutilização em outros contextos.

- Ausência de identificação de um propósito de aprendizagem. O aluno apresenta dificuldades em estabelecer relações entre as atividades e permanece no nível da ação.

- Cansaço e falta de investimento. Dificuldade observada em provas escritas ou tarefas, quando o aluno não aborda todas as questões e cansa do problema rapidamente.

- Falta de métodos. O aluno não sabe como abordar o problema, resolve só uma parte. Tem dificuldades em organizar uma representação do problema.

- Dificuldades de socialização e busca de uma relação privilegiada com o adulto. O aluno não consegue se expressar com confiança, não consegue escutar os colegas e respeitar as regras do debate. Prefere solicitar a atenção do adulto.

- Busca de algoritmo. O aluno quer usar o máximo de algoritmos porque proporcionam uma economia do pensamento.

- Dificuldades para mudar de ponto de vista. O aluno não consegue reutilizar o conhecimento em outro contexto.

- Problema de expressão e leitura. O aluno não consegue fazer frases simples e utilizar corretamente o vocabulário, de maneira oral ou escrita. Apresenta uma comunicação parcial e imprecisa. Tem dificuldade em decodificar o texto de um problema e compreender a situação na sua totalidade.

- As situações do cotidiano. O aluno utiliza raciocínios que não se esperam nas aulas de matemática.

- Representação de si mesmo. O aluno tem uma imagem desvalorizada de si, vendo-se um aluno com grandes dificuldades.

Esse autor comenta, também, respostas frequentes do professor aos problemas apresentados pelos alunos com dificuldades, que o envolvem em um círculo vicioso. O professor, seja por receio de que o aluno desista de resolver o problema ou por conceber que o trabalho matemático do aluno consiste na obtenção de um resultado correto, sente-se obrigado a simplificar as situações e a indicar os passos que levam à solução. O professor toma para si a responsabilidade pelo sentido global do problema.

Permite, com isso, que o aluno sintam-se desobrigado a controlar esse sentido mais geral e se dedique a resolver pequenos passos, a partir das pistas que recebe do professor, até alcançar o êxito. Esse processo leva a um empobrecimento das aprendizagens e aumento das dificuldades por parte do aluno.

Godino, Batanero e Font (2003) citam Skemp, que em 1970 compara duas formas de fazer matemática, denominadas de instrumental e relacional. Desconsiderando o modo dicotômico como são apresentadas, vale a pena refletir sobre as vantagens apontadas pelo autor vinculadas à matemática relacional e pensar sobre os motivos elencados por ele para os professores privilegiarem o ensino da matemática instrumental aos alunos com dificuldades. Seguem as vantagens da matemática relacional:

1. *Son más adaptables a nuevas tareas. Al saber no sólo qué método funciona sino también por qué, el niño puede adaptar los métodos a los nuevos problemas, mientras que si sólo tiene comprensión instrumental necesita aprender un método diferente para cada nueva clase de problemas.*

2. *Las matemáticas relacionales son más fáciles de recordar, aunque son más difíciles de aprender. Ciertamente es más fácil que los alumnos aprendan que “el área de un triángulo = (1/2) base x altura”, que aprender por qué eso es así. Ahora bien, tienen que aprender reglas separadas para los triángulos, rectángulos, paralelogramos, trapecios; mientras que la comprensión relacional consiste en parte en ver todas estas fórmulas con relación al área del rectángulo. Si se sabe cómo están interrelacionadas se pueden recordar mejor que como partes desconectadas. Hay más cosas que aprender – las conexiones y las reglas separadas – pero el resultado, una vez aprendido, es más duradero.*

Vemos, por tanto, que aunque a corto plazo y en un contexto limitado las matemáticas instrumentales pueden estar justificadas, no pueden estarlo a largo plazo y en el proceso educativo del niño. Sin embargo, algunos profesores enseñan unas matemáticas instrumentales, por las siguientes razones:

1. *Son usualmente más fáciles de aprender; por ejemplo, es difícil entender relacionalmente la multiplicación de dos números negativos, o la división de fracciones, mientras que reglas como “Menos por menos, más” y “para dividir por una fracción, multiplicas en cruz” se recuerdan con facilidad.*

2. *Debido a que se requieren menos conocimientos, permite proporcionar la respuesta correcta de manera más rápida y fiable que la que se consigue mediante un pensamiento relacional.*

3. *Al poder dar la respuesta correcta rápidamente el alumno puede obtener un sentimiento de éxito.*

Estas argumentaciones, presentadas por Skemp en los años setenta, sobre las relaciones entre comprensión instrumental y relacional nos parecen igualmente válidas para las relaciones entre competencia y comprensión entendidas como hemos propuesto en la primera sección. (Godino, 2003, p. 63)

De certa forma, as atitudes do professor diante das dificuldades dos alunos apontadas por Butlen dialogam com essas considerações elaboradas anteriormente por Skemp.

A seguir, destacamos dois exemplos de situações apresentadas para alunos de 12 a 14 anos de idade nas aulas de ajuste. Nelas, procuramos identificar categorias de dificuldades para organizar de modo mais produtivo a interação dos alunos. Conforme citado por Butlen (1996), essas características não se manifestam de forma isolada, nem se encontram todas necessariamente em um mesmo aluno. No entanto, para efeito de análise, procuramos reconhecer situações em que cada uma delas se manifesta de modo mais evidente.

1 - *Atividade individual: Elaboração de uma “cola” sobre Produtos Notáveis e Fatoração - 9º ano.*

Essa atividade foi proposta na sequência de estudo de Equações do 2º grau com o objetivo de retomar conteúdos do ano anterior e buscou

analisar as produções dos alunos tendo em vista a **capitalização do saber e a responsabilidade compartilhada da aprendizagem**.

Etapa 1: No começo da sequência de equações do 2º grau, com o intuito de revisar os conteúdos do ano anterior – produtos notáveis e fatoração –, ferramentas necessárias para abordar o novo conteúdo, foi solicitada aos alunos uma síntese individual, em casa, sobre o que eles aprenderam sobre o tema.

Etapa 2: Na aula seguinte, os alunos foram agrupados em quartetos homogêneos¹ para compartilhar o tema de estudo, e tiveram a possibilidade de ampliar seu olhar, complementar sua síntese, e ajustar o seu repertório. Para tanto, duas tarefas foram solicitadas ao grupo: a) leitura de texto do livro didático; e b) elaboração de um único texto do grupo sobre o tema para ser entregue ao professor.

Etapa 3: Institucionalização, pelo professor. A partir da análise dos textos produzidos e da identificação daquilo que os alunos aprenderam, o professor promoveu uma aula expositiva validando aspectos surgidos nos textos e complementando-os com informações não apresentadas.

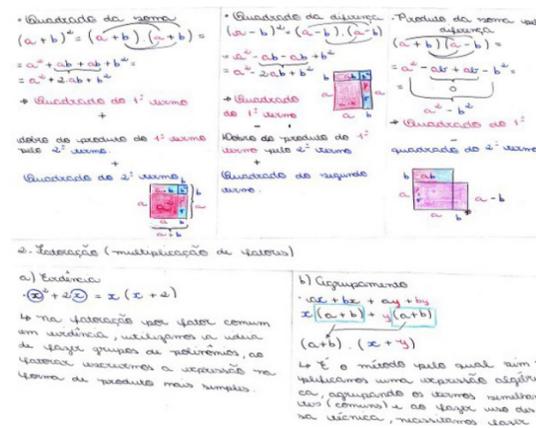
Etapa 4: Nessa etapa, os alunos produziram uma “cola” sobre produtos notáveis e fatoração para consulta durante a prova de Equações do 2º grau. A única exigência feita pelo professor para a produção da “cola” foi o uso de, no máximo, uma folha de sulfite.

Abaixo, destacamos algumas produções para análise. Procuramos identificar quais são as facilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos e quais condições didáticas podem ser promovidas para que os alunos avancem nos conteúdos e na construção de um projeto pessoal de estudo. Desta forma, destacamos exemplos de produções de alunos com ótimo desempenho (A), alunos com bom desempenho (B) e alunos com dificuldades (C).

Observamos poucos registros de procedimentos de cálculos, regras e exemplos mais explicativos na cola dos alunos com mais autonomia e ótimo desempenho ao longo do ano. De modo geral, constatamos, na maioria das produções dos alunos com ótimo desempenho, pouco ou nenhum registro dos conteúdos anteriores. São apresentados apenas os elementos novos discutidos durante a institucionalização com o uso de exemplos próprios, demonstrando uma compreensão maior dos casos. Alguns desses alunos optaram por não fazer a cola.

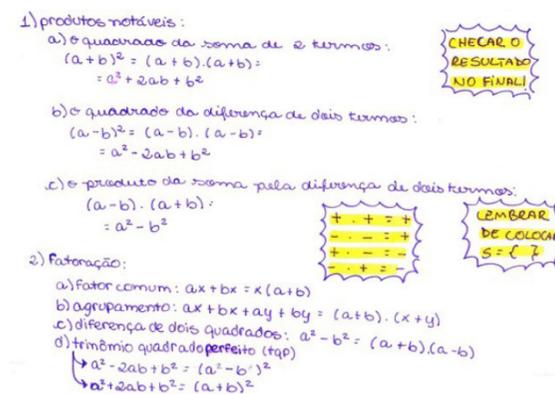
O exemplo a seguir (Figura 1) trata de uma “cola” de um aluno com bom desempenho, que aborda o tema de maneira geral, recuperando todo o histórico da aprendizagem, transitando pelos campos algébrico e geométrico. O aluno utiliza de maneira clara a escrita e o vocabulário matemático. Apresenta um glossário com definições de casos de fatoração. Destaca com cores diferentes e marcas gráficas ações vinculadas ao controle da resolução.

Figura 1



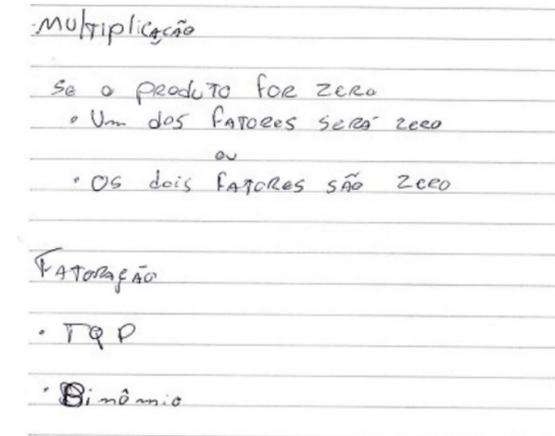
Observamos, na produção seguinte (Figura 2), realizada por outro aluno com bom desempenho, lembretes para controlar a validade das respostas e anotações de conteúdos anteriores (no caso, multiplicação com números inteiros).

Figura 2



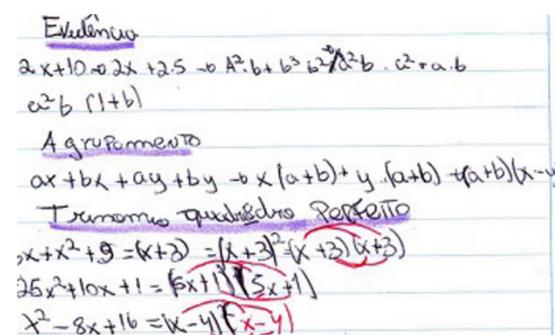
Nos protocolos seguintes, Figuras 3 e 4, analisamos as produções de alunos com dificuldades na área de matemática. No primeiro caso, verificamos que o aluno seleciona uma propriedade da multiplicação “para o produto de dois ou mais números ser nulo, basta que um dos fatores seja zero”, um caso de fatoração (TQP – Trinômio do Quadrado Perfeito) e um caso que não é de fatoração, um binômio, que representa uma expressão algébrica formada pela soma ou a diferença de dois termos ou monômios. Considerando o histórico do aluno, interpretamos que esse registro indica possíveis dificuldades para antecipar informações relevantes, relacionadas ao conteúdo estudado.

Figura 3



Em outro caso, o aluno apresenta trechos extraídos do próprio caderno, e nessa cópia comete erros. Apresenta poucas informações, registros parciais e problemas na organização espacial das informações. Não explica os exemplos nem inclui indicações sobre como proceder durante as resoluções.

Figura 4



Analisando os protocolos desses dois últimos alunos, segundo Butlen, podemos inferir sobre algumas dificuldades apresentadas nos registros, tais como: dificuldade em recuperar o saber, falta de métodos para produzir uma síntese e problemas com a escrita.

A partir desse diagnóstico, começamos a nos questionar como propiciar diferentes formas de agrupamento nas aulas. Entendemos que, nesse caso, o agrupamento não deveria ser de alunos com níveis de desempenho muito diferenciados, pois, desta forma, não teríamos uma situação potente para fazer com que os alunos envolvidos avançassem no seu projeto pessoal, uma vez que o aluno com mais facilidade não precisaria da ajuda de outro para realizar a tarefa, e o outro, por sua vez, quase não teria com o que contribuir. Deste modo, consideramos mais eficazes outras formas de agrupamento:

- Alunos dos protocolos (Figuras 1 e 2) apresentam diferentes formas de representação e controles de validação que podem ser discutidos no grupo. A regulação pode ser feita pelos próprios pares, com pouca intervenção do professor. Os alunos com uma produção muito concisa podem refletir mais uma vez se colocaram todas as informações necessárias; já os demais, com produção muito detalhada, podem revisá-la, verificando se são todas pertinentes ou se suas colas poderiam ser mais sintéticas.

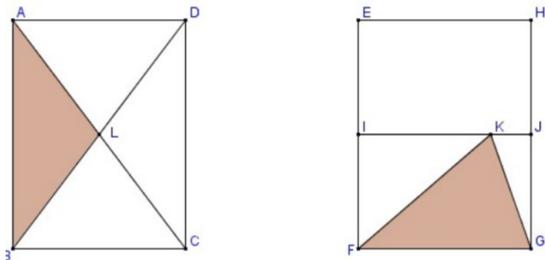
- Alunos dos protocolos (Figuras 3 e 4) que, apesar do pouco domínio do conteúdo, apresentam poucos registros ou registros parciais. Nesse grupo, o professor terá uma intervenção mais forte, orientando a retomada dos conteúdos, evocando na memória o que eles já haviam aprendido, e propondo um planejamento coletivo das informações relevantes para a produção de uma nova cola.

II - Atividade em duplas: Análise da questão da prova - 8º ano

Essa atividade foi proposta depois de uma prova sobre o estudo das áreas do triângulo inscrito em um retângulo, com o objetivo de promover a interação entre os pares para a reescrita do texto demonstrativo apresentado na questão 1.

Etapa 1: Resolução individual de uma questão de prova que aborda a produção de um texto demonstrativo para a comparação de áreas de triângulos inscritos em um retângulo.

Questão 1: Compare as áreas sombreadas, sabendo-se que: os retângulos ABCD e EFGH são congruentes. I é ponto médio de EF, e J é ponto médio de GH.



Justifique sua resposta, pontuando as propriedades que você identificou para compará-las.

Etapa 2: Na análise dos textos produzidos durante a prova, na maioria das produções da classe, constatamos dificuldades em elaborar um texto demonstrativo, com questões totalmente em branco, revelando um cansaço ou falta de investimento do aluno. Resolvemos, então, retomar nas aulas de ajuste, no formato de uma avaliação formativa, a mesma situação para ser resolvida em pares (etapas 3, 4 e 5).

Etapa 3: Inicialmente, os alunos, nas duplas usuais de classe, tiveram que visitar um problema similar, no caderno, e produzir um texto demonstrativo para explicar a um colega como comprovar a comparação de duas áreas. Depois, cada dupla trocou seu texto com outra dupla, permitindo uma mudança de papel, de escritores para leitores, com o objetivo de analisar se o texto estava correto e compreensível.

Etapa 4: Organizou-se uma discussão coletiva para que os alunos compartilhassem suas impressões sobre esse texto para toda a classe. Alguns alunos destacaram elementos importantes da estrutura do texto tais como: o uso do vocabulário matemático, o uso das propriedades para validar uma afirmação, a necessidade de estabelecer várias relações entre as figuras sombreadas e os retângulos, e de escrever uma conclusão final.

Etapa 5: O professor agrupou os alunos, em duplas, privilegiando a proximidade no desempenho, e propôs, novamente, as questões da prova para a reescrita.

A seguir destacamos alguns textos produzidos pelos alunos, primeira e segunda versão, para serem analisados, para serem identificados elementos de avanços, e para avaliar se as condições didáticas promovidas nas aulas de ajuste foram eficientes para a elaboração de novos conhecimentos, levando em conta a busca de métodos, a mudança de ponto de vista, a socialização das ideias e a capacidade de compartilhar o poder linguístico.

Em um dos protocolos, na primeira versão do texto, observamos que o aluno compara apenas a área sombreada com a área do retângulo ABCD. Apresenta traços auxiliares, subdividindo a figura em oito partes, e conclui corretamente que a parte sombreada representa $\frac{1}{4}$ do retângulo ABCD. Porém, sua argumentação: *“Pois ao traçar a diagonal ele é dividido na metade e a outra também, então são iguais”*, não especifica a que está se referindo, não consegue explicar a afirmação anterior, e revela, assim, uma falta de métodos para abordar a situação.

Constatamos uma melhora no texto do aluno na versão produzida em dupla. Observamos que ele incorpora novos argumentos: *“O ponto O do triângulo ABO está sobre o segmento MN, que divide o retângulo MN em duas partes iguais”*; compara as áreas dos triângulos sombreados a partir da área de um retângulo, *“FKG representa a metade do retângulo IJFG”*; e apresenta uma conclusão, comparando as duas áreas: *“Como os dois retângulos são iguais, as áreas sombreadas também são iguais”*.

“Como as diagonais dividem o retângulo ao meio, o ponto O do triângulo ABO está sobre o segmento MN, que divide o retângulo ABCD em duas partes iguais; o triângulo ABO representa $\frac{1}{4}$ do retângulo ABCD. E como o vértice K do triângulo FKG está em um ponto do segmento IJ, que divide o retângulo EFGH ao meio, isso significa que FKG representa a metade do retângulo IJFG e, portanto, sua área é equivalente a $\frac{1}{4}$ do retângulo EHFG. Como os dois retângulos são iguais, as áreas sombreadas também são iguais.”

No próximo registro, notamos o uso de uma linguagem matemática simbólica e a ausência de provas que comprovem as medidas encontradas em cada área.

“Triângulo ALB = $\frac{1}{4}$ de ABCD. Triângulo KFG = $\frac{1}{4}$ de EFGH. Então, o triângulo ALB é congruente ao triângulo KFG.”

Na segunda versão, o aluno amplia seu texto, incluindo uma linguagem mais próxima a um texto demonstrativo. Em parte da sua produção comprova que as áreas sombreadas representam $\frac{1}{4}$ de cada retângulo, e elabora uma conclusão mais completa.

“O triângulo ABL é igual a $\frac{1}{4}$ do retângulo ABCD (pois o retângulo ABCD foi dividido por duas diagonais em 4 triângulos iguais e o triângulo ABL é uma das 4 partes). O triângulo FKG é igual a $\frac{1}{4}$ do retângulo EFGH (pois o retângulo EFGH foi dividido pela metade, pela reta IJ formando dois triângulos, EHJI e IJGF. Como sabemos que o retângulo IGJF é igual a $\frac{1}{2}$ do retângulo EFGH, e o triângulo FGK é a metade do retângulo IJGF, porque sua altura é igual do retângulo IJGF e a reta FG deste retângulo é a base compartilhada com o triângulo FGK. Como os retângulos ABCD e EFGH são congruentes, podemos concluir que as áreas sombreadas do retângulo ABCD e EFGH são iguais, pois ambas são $\frac{1}{4}$ de sua figura.”

No próximo caso, o aluno apresenta dificuldades em reconhecer as áreas como congruentes, mesmo utilizando traços auxiliares, e apresenta indícios do uso das medidas (canto esquerdo da folha). O aluno conclui que as duas áreas não são iguais, uma vez que o ponto K não está no meio do segmento IJ. Observamos que o aluno fica no nível perceptivo,

parecendo reconhecer apenas as imagens iguais com áreas iguais.

“Eles não possuem a mesma área, porque o meio dos retângulos não está exatamente dividindo ele ao meio.”

Diferentemente dos protocolos acima, que evidenciam a falta de métodos do aluno para abordar totalmente uma situação, destacamos no protocolo abaixo outro exemplo de avanço na segunda versão do aluno. Nesse caso, o aluno apresenta dificuldades em socializar com os pares e mudar de ponto de vista. Consideramos relevante o resultado da interação, pois ele aceita modificar sensivelmente sua resposta como mostrado na versão elaborada com a dupla.

“Eles não possuem a mesma área, porque o meio dos retângulos não está exatamente dividindo ele ao meio.”

Além disso, apresenta avanço no uso da linguagem, parecendo considerar mais o leitor. Na primeira versão utiliza o pronome eles, sem indicar a que se refere e, na segunda, nomeia os triângulos e os retângulos adequadamente.

Considerações finais

O primeiro movimento deste estudo foi procurar ir além da simples constatação “este aluno tem dificuldade em matemática” e afinar essa leitura de caráter genérico, que pouco contribui para os ajustes no ensino.

Quando tentamos especificar o tipo de dificuldade que os alunos apresentam, o detalhamento, muitas vezes, se restringe ao não cumprimento das tarefas, à dispersão durante as aulas ou se refere apenas aos erros de cálculo e à falta de compreensão dos enunciados dos problemas. Acreditamos que isso ocorra por serem aspectos mais evidentes, ou seja, mais fáceis de observar e controlar. Desta forma, é muito comum que nas correções das resoluções dos alunos sejam apontadas apenas informações em termos de erro ou acerto, oferecendo a eles poucas possibilidades de reflexão e ação sobre a sua própria produção. Como desejamos que os alunos se animem a identificar o que sabem e o que falta saber, esse é um dos aspectos do trabalho que precisa avançar.

Sob o ponto de vista teórico, e refinando o nosso olhar sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, conseguimos, nas atividades propostas, reconhecer nas produções dos alunos algumas dificuldades citadas por Butlen (1996). São elas: alunos que não conseguem retomar o que foi aprendido; alunos que não abordam as questões por completo, alunos com dificuldades em socializar; alunos que se cansam e desistem do problema facilmente; alunos que não conseguem elaborar frases simples e utilizar corretamente o vocabulário, e alunos com dificuldade em decodificar o texto de um problema e compreender a situação na sua totalidade. Outras dificuldades podem ser evidenciadas nas formulações orais dos alunos, por exemplo, nas expressões “não entendi nada” ou “não sei como fazer”, que remetem a uma carência de representações mentais do que é necessário mobilizar para resolver a situação e podem resultar em momentos de estagnação, que demonstrem pouco compromisso com a compreensão, solicitando frequentemente a ajuda do professor, dirigida à busca de êxito. Nesse momento, o aluno solicita respostas pontuais que indiquem o que é preciso fazer para chegar à solução da tarefa, buscando muitas vezes um algoritmo.

O que podemos dizer que já aprendemos com a realização dessa proposta nas aulas de ajuste?

Apresentamos neste artigo o registro de duas estratégias de ensino que utilizam a escrita na área de matemática e nos permitem obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos, que foram tomadas como base para o planejamento da aula de ajuste. Tanto no caso da realização da “cola” quanto na revisão dos textos demonstrativos usamos essas informações para estabelecer parcerias com demandas e saberes considerados, por nós, próximos e complementares, e para definir novas propostas, visando às interações produtivas entre os pares a partir do objeto de ensino.

Essas atividades propiciaram, também, ao aluno, a leitura de diversas formas de resolução para identificar os erros de modo um pouco mais preciso para a sua revisão. Isto é, do nosso ponto de vista, parte essencial da aprendizagem e necessária na construção conjunta de ferramentas mais específicas para ler o trabalho realizado reconhecendo o que foi cumprido, o que falta cumprir. Além disso, nas aulas de ajuste, tivemos a oportunidade de tornar o uso do espaço mais flexível, reconfigurando a organização das carteiras em função de certas interações que pretendíamos favorecer, por exemplo, dois subgrupos em forma de U, voltados para a lousa, formato que funcionou muito bem em uma aula que contávamos com dois professores e queríamos aumentar a frequência de participação dos alunos nos debates. Um número menor de alunos em cada subgrupo, apesar de estarem na mesma sala, favoreceu uma frequência maior de conversas diretas entre eles, sem passar por um posicionamento por parte do professor, rompendo um formato muito usual nas situações de discussão coletiva.

Não chegamos ainda, a nenhum termo conclusivo, mas esperamos que essa experiência localizada, presente nas aulas de ajuste, impacte de forma positiva as outras situações de ensino/aprendizagem da área de matemática, ajudando-nos a tomar decisões educativas apropriadas, de modo a torná-las mais flexíveis e favorecedoras de interações fecundas na sala de aula. Desejamos que esse estudo compartilhado na área ofereça novos recursos à equipe pedagógica para o acompanhamento dos percursos vividos pelos alunos, tanto no que diz respeito à compreensão das dificuldades como com relação à identificação dos indícios de avanço. Além disso, pretendemos continuar estudando para ampliar nosso repertório de estratégias voltadas a desafiar os alunos mais rápidos, vindo a fortalecer o compromisso de todos os estudantes com o próprio processo de aprendizagem, entendendo-o, simultaneamente, como individual e ligado às conquistas do grupo.

‘Consideramos que não há homogeneidade possível entre os alunos, mas estamos denominando grupos homogêneos aos compostos de alunos com certo grau de proximidade no desempenho da disciplina. Entendemos que, quando há uma diferença muito grande entre o grau de apropriação do conteúdo pelos alunos, a interação, algumas vezes, fica dificultada. Os alunos que não estão na melhor condição tendem a se fechar por achar que suas ideias não têm validade para a aprendizagem do outro.’

Referências bibliográficas

LERNER, Délia. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata, 28 de junio de 2007.

BUTLEN, Denis. IUFM de Créteil. Dos ejemplos de situaciones de enseñanza de la matemática dirigida a alumnos con dificultades. *In: Documentos para la formación de profesores de escuela en didáctica de la matemática, Copirelem, t. V, Irem Paris-VII, 1996.*

GODINO, Juan D.; BATANERO, Carmen; FONT, Vicenç. Fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas para Maestros. Matemática y su Didáctica para Maestros. Manual para el estudiante, Edición Febrero de 2003. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>

O apoio do GRUPO para a conquista de metas INDIVIDUAIS nas turmas de Fundamental II

JOANA ELKIS VERA BARREIRA

1. Introdução

Em 2013, a equipe da Escola da Vila dedicou-se à reflexão e discussão a respeito da diferenciação das aprendizagens e dos ajustes no ensino que estão presentes no nosso currículo, e à criação de novas estratégias de trabalho para atender melhor aos alunos, visando contemplar a diversidade de formas e ritmos de aprendizagem presentes em cada grupo de alunos. Não se trata de personalizar o ensino e sim de compreender o grupo como um todo, uno e diverso ao mesmo tempo. Nas palavras de Todorov: “*Uno puede descubrir a los otros en uno mismo; podemos tomar conciencia de que no somos una substancia homogénea y radicalmente extraña a lo que no es uno mismo: yo es otro*”. Ou seja, o sujeito se reconhece através do outro e, pensando assim, caberia à escola proporcionar e mediar essa relação entre os sujeitos, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem passe por este mútuo reconhecimento. Para isso, é preciso que os alunos desenvolvam a capacidade de metarreflexão sobre seu processo de aprendizagem, a fim de que possam autorregular o grupo a que pertencem.

Neste sentido, a reflexão de Délia Lerner sobre o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no artigo *Enseñar en la diversidad*¹ ilustra com clareza os princípios que orientam nosso trabalho. Ela fala de como todo sujeito é “outro” para alguém, e que reconhecer a diferença desse ser outro não deve implicar, necessariamente, em uma cisão. Ou seja, mesmo assumindo a diversidade podemos encontrar interseções entre esses sujeitos. A diferença não deve ser vista como um déficit e sim como característica intrínseca ao coletivo.

“En síntesis, a cualquiera de nosotros le puede tocar ser ‘otro’ en ciertas circunstancias sociales. Ser ‘otro’ implica ser diferente en algún sentido (o, simplemente, hacer algo diferente). Y toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use (consciente o inconscientemente).”

Pensando nessa convergência entre as dimensões individual e coletiva do trabalho na escola, a equipe de Orientação Educacional (OE) do Fundamental II propôs um trabalho com os alunos de 6º ao 9º ano, a partir da formação de grupos com metas em comum, definidas em função da maneira de os alunos se relacionarem com a aprendizagem. Desta forma, os alunos teriam de reconhecer/refletir sobre a relação que estabelecem com o conhecimento, identificando questões que poderiam – ainda que provisoriamente – caracterizar sua postura no processo de ensino-aprendizagem e definir metas para serem atingidas a curto prazo. Os grupos se formariam em torno dessas características em comum. Feito isso, em cada grupo, alunos da mesma série se apoiariam com discussões e trocas de experiências, responsabilizando-se não só pelos seus avanços, mas também do grupo todo.

Os professores das diferentes disciplinas se envolveriam nesse trabalho, responsabilizando-se por apoiar os encontros e ajudar os alunos a focar na meta do grupo. Temas como organização pessoal, envolvimento com a construção coletiva do conhecimento, questões de grafia, formas de estudar, ampliação e revisão de texto compõem o conjunto de metas possíveis.

Este artigo registra o percurso dessa proposta e analisa o impacto do trabalho desses grupos no processo de ensino-aprendizagem sob o prisma do aluno e do grupo/sala. A ideia é contribuir para a reflexão a respeito de, em que medida, uma proposta assim formulada contribui para a autorregulação dos alunos, levando-se em conta que envolve ajustes derivados da percepção sobre as demandas particulares de cada grupo.

2. O processo

O processo de criação deste trabalho com grupos que compartilham uma mesma meta surgiu de uma série de questões, ou problemas, que estávamos vivendo no Fundamental II, para a qual não encontrávamos uma solução satisfatória. Todas as já experimentadas envolviam uma (falta de) responsabilidade do aluno com a sua própria aprendizagem. No processo de discussão que o tema envolvia acabamos percebendo que poderíamos explorar melhor o potencial do grupo para um apoio mútuo, para a responsabilidade coletiva.

Apresentamos a seguir algumas das questões vividas e para as quais procurávamos solução.

2.1 As autoavaliações - reflexão e responsabilidade individual

O Fundamental II é o período em que os alunos devem se responsabilizar definitivamente por sua aprendizagem, no sentido de aprender a gerir tudo o que precisam para garantir bons resultados. No simpósio de 2012 refletimos sobre a eficácia das autoavaliações como apoio à autorregulação. “Nas aulas de Orientação Educacional as propostas de autoavaliação para o 6º e 7º anos acontecem ao longo do ano e têm como objetivos garantir um momento de reflexão e tomada de consciência do percurso de estudante que cada aluno está construindo, e pensar em possíveis mudanças de atitude ou comportamentos que possam ajudar a melhorar sua aprendizagem de forma geral. Os alunos precisam verificar se os procedimentos que têm usado, se as decisões que têm tomado em relação a seus estudos, se o comportamento e as atitudes que têm adotado estão dando resultado positivo ou não.” Percebemos que uma das questões que ainda precisávamos resolver era: como ajudar os alunos a atingir as metas e mudanças que eles consideram necessárias.

“No 6º ano minhas metas foram fazer todas as lições, e elas não foram bem atingidas, pois deixei de fazer 17 lições.”

Percebemos que a autoavaliação, apesar de muito eficiente em vários aspectos, apresenta limitações. Em alguns alunos, uma dificuldade de escrita é somada a uma dificuldade de falar de si mesmo, de perceber o que o leva a um bom resultado, quais procedimentos o ajudam efetivamente nos estudos e em sua aprendizagem.

Um bom exemplo é o de um de nossos alunos desde a Educação Infantil. Em suas autoavaliações ao longo do Fundamental I, ele demonstrava não conseguir fazer uma ligação clara entre procedimentos de estudo, postura de estudante e resultado da aprendizagem. As notas do trimestre, que revelam subjetivamente o quanto o aluno aprendeu, pareciam ser o único indicador observável por ele. Quando chegou ao Fundamental II escreveu sua primeira autoavaliação:



“*No 5º ano, no 1º tri, eu não estava me dando bem, pois eu não prestava atenção. No 2º tri eu já estava melhorando, no 3º tri eu consegui melhorar no meu máximo. Neste ano, no começo do tri eu tive muitos deslizês como não prestar muita atenção e não fazia muitas lições, mas eu vi que estava errado e corri atrás do prejuízo e não consegui muito pois minhas notas são... (parciais Bs e Cs). Então eu acho que seria melhor eu fazer tudo que não fazia e me esforçar mais para que no próximo tri eu tire notas melhores como A e B, e raramente C.*”

Podemos perceber que o aluno faz uma reflexão sobre seu baixo desempenho baseando-se no “prestar atenção”, diz que “correu atrás do prejuízo, mas não adiantou. Ele não sabe exatamente descrever como pretende superar os desafios e não se dá conta dos procedimentos em sala ou nos estudos em casa que estariam faltando para aprender mais, e termina prometendo fazer “tudo o que não fazia e se esforçar mais”.

É interessante notar como ele se apega apenas às notas, tanto como evidência de ter ido mal, como também como motivo por ter ido mal (vai mal porque tirou C, vai mal pois tirou C). Não há nenhuma reflexão sobre o que fez ou deixou de fazer para ter ido mal. No trecho a seguir, da primeira autoavaliação de 7º ano, ainda reflete apenas sobre as notas e, à parte, nas metas, aparece uma lista do que fazer para melhorar:

“*No 6º ano, no 1º tri, eu estava muito bem, mas de repente eu piorei em CN, tirei um C no boletim em CN. No 2º tri, eu não estava bem, tirava muitos Cs, poucos Bs e raramente As, e eu melhorei em CN e piorei um pouco em LPL, tirei B- no boletim. No 3º tri, eu havia melhorado um pouco, tirava menos Cs, mais Bs e mais As. No 2º e no começo do 3º tri eu estava muito mal, pois eu não fazia lições de casa. Agora, no 1º tri de 7º ano, eu estou bem como no 1º tri do ano passado. Então, minhas metas são: a) prestar mais atenção; b)tirar poucos Cs; c)tirar minhas dúvidas; d)não ficar muito quieto; e) estudar mais para as provas.*”

É interessante como a lista parece se basear mais no que tem sido discutido nas aulas de OE sobre os estudos e menos no que ele realmente percebeu ser o que lhe ajuda ou dificulta. A lista parece estar desconectada da reflexão anterior. Alguns itens chamam a atenção, como tirar poucos Cs. Aqui a nota aparece novamente como o motivo por ir mal. Logo, se ele tirar poucos Cs, vai melhorar!

A partir da análise das autoavalições de cada aluno, desconfiamos que eles teriam um avanço muito mais rápido e efetivo se pudessem compartilhar com outros colegas suas reflexões e discutir suas metas e estratégias de estudo. Apostávamos na possibilidade de um se enxergar através do olhar do outro e também através da imagem construída do outro.

2.2 A (ir)responsabilidade individual frente à lição de casa

Em 2012 discutimos e refletimos sobre a desresponsabilização crescente dos alunos em relação a fazer as lições de casa diariamente. A cada ano, nos debatemos com isso, pois todos os encaminhamentos que fizemos para lidar com essa questão, de forma a torná-los responsáveis por seus atos, autônomos em relação a cuidar de seus estudos e manter a produção diária de tarefas, repercutem apenas em parte do grupo, mas há um número de alunos que não conseguimos atingir. E, apesar do contrassenso, passamos a lançar mão da vigilância constante, inclusive com apoio da família do aluno, que era alertada de tempos em tempos para manter a vigilância em casa também. Ou seja: estávamos responsabilizando cada vez mais a família e menos o aluno.

No final daquele ano, nos demos conta de que nossos encaminhamentos com os alunos que não produziam, não traziam material, não faziam as tarefas, e por isso eram afastados do grupo para fazer suas tarefas na biblioteca, os distanciava da aprendizagem coletiva, coisa que, tanto prejudica o grupo/classe, quanto não garante nenhum avanço a esses alunos.

2.3 Procedimentos e atitudes que dificultam o avanço na aprendizagem

Outra questão que vinha rondando nossas discussões era o que fazer com o que era observado e comentado pelos professores sobre procedimentos e atitudes de alunos que não têm bom aproveitamento nas aulas, nem bom

desempenho nas avaliações: “fulano é muito desorganizado, fulana não participa das discussões, sicrano tem muitos problemas na produção de texto etc.”. Muito é feito no dia a dia da sala de aula pelos professores, e nos “bastidores” pela OE e pela família para que haja mudanças, pois são problemas que estão sempre presentes quando o professor prepara aula ou atividades específicas como as do TP (Trabalho Pessoal) e as propostas para SMA (Sistema de Melhoria da Aprendizagem). Mas muitos alunos seguem, ano após ano, com a mesma questão. E não tínhamos uma proposta que pudéssemos adotar para colocar o aluno como protagonista dessas mudanças que se faziam necessárias.

2.4 Busca de soluções no coletivo e de classes mais colaborativas

Em 2013, em que a equipe da Escola da Vila se colocou o tema do atendimento à diversidade, passamos a discutir como desenvolver com as turmas de alunos a consciência de que é de cada um deles a responsabilidade pelo que ocorre no coletivo. Discutimos com o grupo de professores as mudanças que se faziam necessárias diante de todas das questões apontadas. Precisávamos contar, também, com o apoio de todos os alunos de cada classe.

Outra questão que nos incomodava havia tempos era o pouco apoio dado aos alunos que iam bem, de forma geral, mas que poderiam ir melhor ainda se fossem mais bem orientados ou apoiados, tanto pelos professores como pela OE.

Sabemos que dedicamos a maior parte do nosso tempo, preocupações e atendimentos às famílias e aos alunos que têm aproveitamento abaixo da média ou que perturbam a dinâmica da sala de aula. Os alunos que têm bom vínculo com o conhecimento e também maior autonomia para o estudo acabam sem a atenção que poderia ajudá-los a melhorar em alguns aspectos.

A ideia,então, foi aproveitar o próprio grupo para apoiar a todos a tomar para si a responsabilidade sobre alguns aspectos de sua aprendizagem. Começamos, então, a investir mais na parceria com a própria turma, mudando, de certa forma, a perspectiva pela qual olhávamos essa questão. Quem não tem material, pode pedir emprestado, quem não fez lição de casa talvez precise de ajuda para fazer, quem está com o caderno desorganizado pode contar com o Xerox do caderno de um colega para colocar o seu em ordem. Precisávamos voltar a investir mais na solidariedade do grupo e no envolvimento com as questões individuais. Ou seja: ações tão coerentes com a filosofia da escola, mas que estavam ficando distantes de nossa prática diária no Fundamental II.

Estamos nos referindo ao princípio de colaboração, no sentindo de os alunos se enxergarem como corresponsáveis pelo aprendizado dos colegas, compreendendo a turma como um grupo que avança – ou não avança – junto. Não se trata de onerar os outros alunos pela falta de compromisso de um, mas, sim, de recuperar a noção de que a participação de todos na aula é fundamental para que ela aconteça e que, muitas vezes, um precisa do apoio do outro para avançar e se sentir incluído no processo.

3. A criação dos grupos

A questão era: “Como ajudar os alunos a avançar, tanto nos aspectos mais urgentes para si mesmos, mas também nas questões relativas às interações no grupo, considerando os princípios de autonomia, responsabilidade, conhecimento, protagonismo, cooperação entre outros do projeto Escola da Vila, que não estavam sendo devidamente contemplados?”.

A ideia foi então montar grupos de alunos, por série, que compartilhassem os mesmos problemas para que discutissem formas de avançar, numa espécie de grupo de apoio e reflexão.

Num primeiro momento, listamos alguns problemas que mais comumente aparecem nas turmas e que são apontados pelos professores; problemas mais ligados a procedimentos e atitudes. Assim, definimos

sete grupos. O oitavo, que aparece na listagem, surgiu por sugestão dos professores, como será descrito em seguida.

Primeiro levantamos os problemas mais visíveis, como desorganização, falta de material, produção de textos confusos, alunos dispersos, pouca produção em casa e em sala etc. Logo percebemos que, se queríamos contemplar todos os alunos, teríamos de criar categorias que incluíssem aqueles que quase não apresentam problemas procedimentais sérios. Assim, propusemos também o grupo daqueles que têm bom rendimento de forma geral, mas poderiam ter produções ainda melhores se se empenhassem mais ou melhorassem estratégias de estudo, por exemplo. Também pensamos num grupo de alunos que têm uma postura de estudante adequada, mas apresentam fraco rendimento. Chegamos, assim, às sete categorias:

1. Alunos com problemas de organização (armário, agenda, material, mochila).

2. Alunos que precisam se envolver mais com “construção coletiva” do conhecimento (participar mais das discussões de aula, com perguntas ou comentários).

3. Alunos com pouca produção diária em sala e em casa.

4. Alunos que apresentam escrita com problemas de coerência e coesão ou textos muito curtos.

5. Alunos com boa postura (organização, tarefas, bom comportamento, mas notas baixas em consequência de problemas de atenção à aula e de formas pouco eficientes de estudar.

6. Alunos com problemas de grafia (ortografia e/ou caligrafia).

7. Alunos que tiram nota B nas produções e poderiam tirar A com um pouco mais de estudo e/ou empenho.

3.1 Apresentação da proposta aos professores

O segundo passo foi apresentar essas categorias aos professores e propor uma reflexão sobre elas. Os professores vinham participando das discussões com a orientação educacional sobre todos os problemas apresentados anteriormente (falta de responsabilidade sobre lição de casa, sobre a aprendizagem do grupo, pouco apoio do coletivo para as questoes individuais etc.). Retomando essas discussões, apresentamos a proposta de dividir os alunos do FII de acordo com as sete categorias criadas e promover encontros e trocas entre eles para que refletissem e tomassem medidas que pudessem ajudar todos a avançar em suas questões comuns. Cada professor ficaria responsável por um grupo da série com quem trabalha. Isso não implicaria em criar novas atividades ou tarefas, pelo contrário, a ideia era apoiar o grupo para que eles próprios refletissem e discutissem sobre os procedimentos que poderiam adotar ou modificar para avançar em suas questões. Também caberia ao professor lembrar aos alunos sobre suas metas durante as aulas. Enfim, a ideia era tirar a meta do papel, da autoavaliação, e torná-la mais presente no dia a dia dos alunos, para que pudessem de fato trabalhar para alcançá-las.

Nessa reunião, também fizemos alguns ajustes na definição dos grupos e partiu dos professores a sugestão de uma oitava categoria, que seria aquela dos alunos com alto rendimento, ou seja, que não têm metas para melhorar estratégias e procedimentos de estudo.

Grupo 8. Alunos com alto rendimento

Em seguida, pedimos aos professores que pensassem/avaliassem em qual grupo se encaixaria cada um de seus alunos, pensando nas prioridades de cada um, por sabermos que alguns alunos se encaixariam em vários grupos. Cada sala foi avaliada por dois professores, e cada aluno poderia ser colocado em, no máximo, dois grupos, para depois definirmos apenas um.

3.2 Apresentação dos grupos para os alunos

Depois de definidos e discutidos os critérios dos oito grupos com os professores, apresentamos a proposta aos alunos. Cada orientador acabou

definindo o encaminhamento da apresentação dessa proposta aos seus alunos de acordo com o que já vinha sendo discutido na série, e de acordo com o momento e características de cada turma. Aqui relataremos a forma como foi encaminhada com os 6ºs e 7ºs anos da unidade Butantã.

Nos sétimos anos estávamos discutindo, nas aulas de OE, a eficácia das autoavaliações, no sentido de proporcionar uma metarreflexão sobre a aprendizagem e de apoiar os avanços de cada aluno. Também vínhamos discutindo as mudanças necessárias para que cada grupo se apoiasse mais em sala de aula, considerando não só seus próprios avanços, mas também as necessidades dos outros alunos. Dessa forma, havíamos discutido, por exemplo, que alguns alunos se posicionavam demais nas discussões das aulas e não davam tempo àqueles mais tímidos, que também precisariam ou gostariam de participar.

Quando apresentamos essa proposta de montar grupos que tivessem o mesmo problema para que pudessem discutir estratégias e pudessem se apoiar, já havia um clima bastante propício para o apoio mútuo, e rapidamente os alunos viram sentido e se entusiasmarem com a ideia. Apresentamos os grupos criados e discutimos qual seria a meta de cada um. Pedimos, então, para que eles se autoclassificassem. Ou seja: a partir da descrição dos grupos, eles deveriam avaliar com qual deles se identificavam mais naquele momento, e de qual gostariam de participar.

Já nos sextos anos as discussões não estavam tão avançadas e a contextualização da proposta foi um pouco mais difícil. É importante destacar, também, que, neste momento, apresentamos para os alunos as categorias tais e quais tinham sido definidas com os professores. Quer dizer: os alunos entraram em contato com a descrição que tínhamos elaborado em reunião, após nossa discussão. Ou seja: com uma definição de aluno: aluno desorganizado, aluno com letra ilegível etc. E não com definições de metas em comum: alunos que precisavam melhorar a organização, alunos que precisavam melhorar a caligrafia etc. Esse dado é importante pois, numa etapa posterior do trabalho, nós nos questionamos se esta teria sido a estratégia mais adequada de apresentação da proposta. Percebemos que deveríamos ter adaptado as descrições antes de apresentá-las aos alunos, pois as categorias – como as descritas ali – eram fruto do olhar do professor e não uma definição direcionada aos alunos. Percebemos, depois, que essa primeira aproximação foi determinante para a imagem que os alunos dos 6ºs anos construíram sobre a proposta dos grupos. Fizemos, depois de uma reunião com a direção, uma mudança importante na proposta, passando da ideia de “problemas” para a noção de “objetivos” ou metas. Dessa forma, o grupo, reconhecendo a busca pelo mesmo objetivo, poderia discutir o que os atrapalhava e o que os ajudaria a promover mudanças e avanços.

As categorias ficaram então definidas pelo objetivo comum que cada um dos oito grupos deveria perseguir

1. Objetivo: Melhorar a organização de armários, agenda, material e mochila.

2. Objetivo: Envolver-se mais com “construção coletiva” do conhecimento (participar mais das discussões de aula com perguntas ou comentários).

3. Objetivo: Aumentar a produção diária em sala e em casa.

4. Objetivo: Escrever e revisar textos com atenção à coerência e coesão ou ampliar textos muito curtos.

5. Objetivo: Melhorar as estratégias de atenção à aula e formas de estudar.

6. Objetivo: Melhorar a grafia das palavras (ortografia e/ou caligrafia).

7. Objetivo: Aumentar o empenho nos estudos e atenção em aula.

8. Objetivo: Manter empenho nos estudos e se aprofundar mais, por conta própria, em alguns temas trabalhados em sala de aula.

4. Descrição dos objetivos

É importante destacar que essas descrições e metas não correspondem a características permanentes dos alunos, tampouco são um perfil que define os sujeitos como um todo. Trata-se, sim, de prioridades a serem cuidadas em cada momento particular. Essa diferenciação é fundamental para que as metas cumpram seu objetivo de propiciar o avanço dos alunos naquela questão, e não, ao contrário, cristalizar uma característica do sujeito, tornando-a naturalizada e não passível de superação.

Desta forma, o grupo formado em torno da meta que tem em comum se estabelece como uma rede de apoio, como um espaço de suporte mútuo em que os alunos podem trocar experiências em torno de um mesmo tema, ainda que cada um se relacione de forma particular com a questão. Assim, a partir de encontros, reflexões e outras propostas, podem surgir ideias de ações para suprir a demanda de cada grupo. Vale destacar que propostas que emanam do próprio grupo têm valor maior, pois os alunos se reconhecem nessas ideias, o que é bastante diferente de uma tarefa externa, proposta pelo professor ou orientador, em função da compreensão que ele tem do aluno. Entende-se, assim, que este é o potencial fundamental do grupo: fortalecer as metas a serem alcançadas, justamente por elas terem um caráter coletivo. Diferentemente do que pode acontecer com as metas individuais propostas nas autoavaliações e facilmente esquecidas, as metas do grupo ganham mais força e concretude, na medida em que são sustentadas coletivamente.

Grupo 1 - Meta: organização (armário, agenda, material, mochila)

A demanda principal desse grupo é a de organizar o material, a fim de que o processo de aprendizado não seja prejudicado em função disso. Ou seja: cuidar para que o caderno esteja claro, com anotações legíveis, fichas coladas e em ordem cronológica para que possa ser, de fato, um material de referência como registro da trajetória das aulas e para retomar os conteúdos dados.

Outra questão a tratar para atingir a meta do grupo seria manter a agenda atualizada, contendo as lições requeridas e anotadas corretamente. Com relação a este tema, podemos observar que há tanto alunos que precisam sistematizar as anotações quanto aqueles que anotam, mas o fazem de forma desorganizada; e ainda alguns que anotam, mas não têm o hábito de olhar a agenda em casa. Enfim, é necessário, para os alunos com esta demanda, encontrar uma maneira de usar a agenda que, de fato, auxilie no cumprimento dos prazos.

Por fim, a organização de armários e mochila consiste em selecionar o que realmente está sendo usado e arquivar aquilo que pode ser dispensado. Para isso, muitas vezes, se faz necessário estabelecer uma supervisão constante, com verificações periódicas, a fim de que a bagunça não volte a acumular. Outra estratégia bastante funcional é ir definindo categorias de materiais e organizá-los em função disso. Por exemplo: uma pasta só para provas, que, por sua vez, se divide em matérias; um estojo com lápis de cor e outro somente com os lápis de uso diário etc.

No caso do grupo 1, por tratar de uma questão pontual e concreta, avaliamos que é possível o aluno participar deste e de outro grupo, simultaneamente. Ou seja: um aluno pode ter como meta melhorar a organização e, ao mesmo tempo, estar comprometido com outra meta, relacionada a um âmbito diferente.

Grupo 2 - Meta: envolver-se mais com “construção coletiva” do conhecimento, participar mais das discussões de aula com perguntas ou comentários

Trata-se do grupo de alunos que não está envolvido com as aulas, muitas vezes, por não ter consciência desse caráter de construção coletiva do conhecimento. São alunos que estabelecem uma relação com o conhecimento mais pautada na perspectiva individual. Isto é, não têm para si que sua participação na aula reflete no grupo como um todo e que sua presença constitui a classe tal como ela é. São alunos “invisíveis”, por assim dizer.

Pode-se encontrar nesse grupo tanto aqueles alunos que não se colocam como parte integrante da aula por não se sentirem autorizados a isso, por serem muito inseguros e não darem valor à sua participação; quanto àqueles que simplesmente não estão comprometidos com a aula, não têm um vínculo significativo com a produção de conhecimento e se eximem de se posicionar frente ao grupo, como também aqueles que parecem não ter compreendido que a fala dos colegas nas discussões se seguem à leitura de um texto ou a uma aula expositiva ou mesmo à correção de atividades constituem o que chamamos de construção coletiva do conhecimento. Esses são alunos que acabam se dispersando nesses momentos e mantêm atenção apenas à fala dos professores.

A questão é que esse não se envolver com a aula resulta em lacunas no conhecimento que deveria ser alcançado naquele momento. Quer dizer, o fato de não contribuir para a construção coletiva do conhecimento faz com que o sujeito não se aproprie do conteúdo que a classe apreendeu. São alunos que acabam ficando à margem do processo do grupo e, por isso, apresentam pouco rendimento.

Sendo assim, a meta desse grupo é “tornar-se visível”, engajar-se com as discussões feitas na sala de aula, seja trazendo contribuições em forma de comentários ou colocando perguntas sobre o que é apresentado. Vale destacar aqui que participar não corresponde a simplesmente “falar na aula” e sim estar de fato envolvido, fazendo intervenções que são pertinentes ao contexto da aula, demonstrando estar conectado com o processo do grupo, independentemente de ser mais ou menos extrovertido na maneira de se expor.

Grupo 3 - Meta: aumentar a produção diária em sala e em casa. fazer lições de casa

Esse grupo tem como objetivo principal produzir mais, tanto em casa quanto na escola. São os alunos que muitas vezes não temos como avaliar – ou são mal avaliados – por produzirem muito pouco. Diferentemente daqueles que têm problemas específicos com a qualidade da produção, os alunos desse grupo têm como problemática a quantidade de produção. Deixam de fazer ou fazem de forma incompleta as lições de casa, se negam ou se esquivam das propostas de atividades em sala de aula, e, nos trabalhos em grupo, contribuem muito pouco.

Esse grupo deve pensar em estratégias que, para aumentar seu rendimento, devem empenhar-se nas suas produções para que sejam mais reveladoras de seu processo, alcançando produtos que realmente correspondam ao seu momento de aprendizado. Para isso devem estar implicados e não podem camuflar-se através dos processos de outros colegas com maior produção. Precisam se haver com essa falta para assim mudar de posição. Desta forma, será possível enxergar aquele aluno e verificar se há alguma outra demanda por trás dessa falta de produção. Ou seja: a partir do momento em que o aluno começa a produzir mais – alcançando sua meta – fica visível se a falta de produção inicial seria apenas sintoma de alguma outra questão de aprendizagem ou se esgota em si mesma e, portanto, já foi superada.

Grupo 4 - Meta: escrever textos com coerência e coesão ou ampliar textos muito curtos

O grupo 4 tem como foco a produção de texto. São aqueles que precisam aumentar a qualidade de sua produção textual, elaborando respostas mais completas e claras. Para isso, devem desenvolver a capacidade de argumentação em suas produções escritas e precisam aprender a fazê-lo de forma coerente e coesa.

Muitos desses alunos relatam “não conseguir passar para o papel as ideias que estão na cabeça”, quer dizer, precisam desenvolver a capacidade de traduzir o que pensam, construir uma narrativa que demonstre seu conhecimento sobre determinado tema. Os textos confusos, por terem ideias condensadas, devem ser esmiuçados; os repetitivos devem se tornar mais concisos, selecionando as informações que são fundamentais, e assim por diante. Precisam exercitar a articulação entre cada frase, ampliar seu repertório de conceitos, estruturar o que é introdução, desenvolvimento e conclusão etc.

Esse grupo deve desenvolver habilidades mais fortemente relacionadas à área de língua portuguesa, porém com efeito em todas as disciplinas, já que a produção escrita perpassa toda e qualquer forma de produção de conhecimento no contexto escolar.

Grupo 5 - Meta: melhorar estratégias de atenção e estudo

A meta de melhorar estratégias de atenção e estudo vem da observação de alunos que, aparentemente, têm uma postura de estudante e procedimentos adequados; fazem as tarefas solicitadas, têm uma postura participativa nas aulas e, ainda assim, apresentam pouco rendimento. Em função disso, podemos concluir que a demanda, neste caso, não é melhorar a quantidade de estudo ou dedicação, e sim a maneira de estudar. Esse grupo tem um objetivo um pouco mais complexo que os outros, pois primeiro precisaria, por meio de reflexões mais individuais, perceber quais são suas faltas reais (atenção, compreensão conceitual, leitura, memorização...) e construir estratégias de estudo mais potentes e adequadas a cada circunstância. Ou seja: trata-se de identificar e melhorar o empenho que já se tem, afinando a atenção às aulas e às estratégias de estudo.

Grupo 6 - Meta: melhorar caligrafia e/ou ortografia das palavras

O grupo 6 abrange tanto as questões de desenho da letra (caligrafia), quanto as de ortografia, trocas de letra, condensação ou separação equivocada de palavras. Enfim, a meta deste grupo é melhorar a escrita no sentido de sua forma, não seu conteúdo, portanto, é diferente do grupo 4, que deve aprimorar a produção de texto.

Muitas vezes, os alunos acabam se prejudicando pois têm uma caligrafia ilegível, então, apesar de dominarem o conteúdo não se fazem compreender. Ocorre também que os erros ortográficos atrapalham a compreensão do texto ou, simplesmente, chamam a atenção por serem muito excessivos. Enfim, os alunos deste grupo têm de focar na questão que lhes corresponde e tratar disso de forma transversal, ou seja, atravessando todas as disciplinas, sempre que forem escrever.

É interessante observar que, ao nos debruçarmos sobre este tema, percebemos que há inúmeras questões que se refletem na grafia das palavras. Por exemplo, a maneira como o aluno desenha a letra, por onde começa, o caminho que usa são fundamentais para a qualidade de ortografia. Também é preciso identificar o momento em que o sujeito se encontra, pois há fases em que as crianças mudam de letra e os problemas podem se dever a essa transição. Não podemos nos esquecer dos diagnósticos diferenciais, isto é, definir se há questões específicas que geram determinados problemas. Este seria o caso da dislexia, da disgrafia ou outros problemas de ordem motora.

Assim como no grupo 1, o grupo 6 também pode ser combinado com mais um grupo por tratar de assuntos mais específicos, circunscritos em determinado contexto. Portanto, um aluno pode apresentar problemas importantes de grafia e/ou ortografia e, simultaneamente, compor um grupo que trata de outras questões.

Grupo 7 - Meta: melhorar empenho nos estudos

Os alunos que têm de melhorar o empenho nos estudos são aqueles que vão bem, mas identificamos que têm capacidade para alcançar um rendimento melhor e não o fazem. Em outras palavras: tiram nota B nas produções e poderiam tirar A. Eles acabam ficando acomodados com esses resultados que são bons, mas poderiam ser excelentes, se o empenho fosse maior. De certa forma, é o grupo em que se encontra a maior parte de nossos alunos e a quem a OE menos dedica seu tempo, suas preocupações e os atendimentos às famílias.

Este é um grupo interessante, pois a princípio os alunos poderiam não identificar qualquer demanda de melhoria na relação deles com o estudo. Mais do que isso, os próprios professores poderiam avaliar que eles não precisam melhorar, pois estão bem. E, na verdade, essa melhora não é realmente uma urgência. É, pois, uma escolha, uma demanda que deve ser criada. Esses alunos precisam encontrar estímulo para buscar um

rendimento melhor, apesar de não apresentar dificuldades de aprendizagem. Porém, vemos também que alguns alunos com esse perfil, no decorrer dos anos, podem ir diminuindo seu rendimento, pois vão criando uma defasagem nos aspectos em que não se empenham tanto.

A proposta deste grupo reforça, assim, a ideia de ajudas ajustadas, pois compreende que todos os alunos têm questões particulares e que o desenvolvimento delas ecoa no grupo-classe de maneira igualmente importante. Isto é, atender à diversidade é cuidar tanto dos alunos com dificuldades quanto dos que têm facilidade de aprendizado. E o ajuste, neste caso, depende de um olhar afinado, que identifique os limites e alcance dos alunos, a fim de colocar desafios proporcionais às potencialidades que cada um apresenta.

Grupo 8 - Meta: manter empenho nos estudos e aprofundar os temas estudados

Por fim, o grupo 8 é aquele que já atinge os objetivos de aprendizagem de maneira excelente e, assim, a proposta é que avancem para além da proposta dada. Ou seja: estes alunos devem não só manter o rendimento que já têm, como também expandir o aprendizado, aprofundando mais os temas estudados pelo grupo.

Tendo em vista o que foi dito com relação ao atendimento à diversidade, a proposta deste grupo é lançar desafios proporcionais às capacidades desses alunos, que são identificadas como altas. Desta forma, aqueles que apresentam alto desempenho deveriam ser mais desafiados, inclusive, pensando em manter seu vínculo com o conhecimento. O que queremos evitar é colocar mais uma vez a esses alunos desafios que envolvam ajudar ou apoiar alunos que precisam de ajuda. Não que isso não seja importante, mas há muitos momentos em que esses alunos são chamados a exercer este papel. Queremos aqui dar a eles desafios como estudantes.

Vale destacar que não se trata aqui de propor mais atividades a esse grupo, mas, sim, adaptar o grau de exigência e incentivá-los a seguir buscando e avançar na construção do conhecimento. Para isso, é preciso procurar incentivá-los, para que ativem os conhecimentos que dominam e, a partir deles, busquem um novo degrau (ou andaime, se usarmos o conceito proposto por César Coll e Isabel Solé) no processo de aprendizagem.

5. Propostas de ações

Depois de termos apresentado aos alunos as oito categorias e compartilhado com eles o porquê da mudança da noção de “problemas” para “metas”, demos sequência ao trabalho, passando a pensar, então, em ações para cada grupo. Como já foi dito, a ideia não é de acrescentar atividades correspondentes a cada grupo, mas sim buscar estratégias para afinar o foco no trabalho, conforme os objetivos de cada um.

Sendo assim, nas aulas de OE (ou Política e Sociedade, no caso dos 8^{os} e 9^{os} anos), levantamos com os alunos sugestões do que cada grupo poderia fazer para atingir sua meta. Num segundo momento, fizemos o mesmo com os professores e, desta forma, produzimos um pequeno repertório inicial de ações que é apresentado a seguir. Com o marcador P, estão as contribuições dos professores, com o marcador A, a dos alunos.

1. Objetivo: Melhorar a organização dos armários, agenda, material e mochila.

- Autoavaliação sobre aspectos de organização, para dar ênfase aos procedimentos.

- Colocar agenda em ordem e manter foco nesse registro.

- Organizar o armário diariamente.

- Pedir ajuda a colegas do grupo 5.

2. Objetivo: Envolver-se mais com a “construção coletiva” do conhecimento (participar mais das discussões de aula com perguntas ou comentários)

- No início de uma aula, o aluno pode retomar a aula anterior, oralmente.
- Fazer uma pergunta por aula, ou por dia, prestando atenção na discussão.

- Preparar o aluno com antecedência para que faça colocações. Um fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) poderia dar mais segurança, à medida que a preparação da pergunta/comentário seria feita primeiro de forma escrita.

- Fazer registros da aula e mostrar para o professor compartilhar com a classe.

- Formular perguntas ao final de cada aula.

3. Objetivo: Aumentar a produção diária em classe e em casa.

- Discussão sobre como cada um se organiza para produzir e trocar dicas para produzir mais.

- Discutir como fazer as lições de casa (horário, concentração etc.).

- Fazer sínteses de aula e trocar com os parceiros deste grupo.

- Fazer uma tabela individual, registrando as lições feitas e as não realizadas.

- Usar a ferramenta do Fórum (no AVA) para colocar uma questão, que pode ter surgido na própria sala de aula, para aquele grupo específico discutir, responder etc. Um exemplo possível: um aluno fica encarregado de responder à questão, os outros de comentar e depois o primeiro reformula a questão. Seria importante que eles pudessem trazer depois para a sala de aula o resultado desse processo, procurando, com isso, modificar a inserção desses alunos no grupo.

- Fazer registros das aulas e retomar em casa.

- Escrever lembretes com dicas para você mesmo.

4. Objetivo: Escrever e revisar textos com atenção à coerência e coesão ou ampliar textos muito curtos.

- Atividades de escrita (como as do Sistema de Melhoria da Aprendizagem) e modelos de bons textos (trabalho pessoal de escrita e reescrita de respostas de prova).

- Fazer sínteses de aula ou de temas e trocar para revisar com parceiros deste grupo.

- Participar dos SMAs que tratam de escrita.

- Reler três vezes tudo que escreve.

- Pedir ajuda aos colegas do grupo 8.

- Fazer uma segunda versão dos textos, mesmo que o professor não peça.

5. Objetivo: Melhorar as estratégias de atenção à aula e formas de estudar.

- Fazer uma reunião inicial com os alunos, explicando quais são as metas desse grupo.

- Elaborar orientações de estudos sobre os temas das aulas.

- Promover discussão sobre como cada um estuda e troca de dicas para aprofundar o estudo.

- Retomar objetivos das atividades que foram realizadas e relacionar com o que eles estão aprendendo.

- Fórum no AVA (autoavaliação): Acontece em todas as disciplinas? Outro ítem para o fórum: compartilhar as experiências. Quais são as

estratégias de estudo? Os alunos devem tentar usar estratégias diferentes das que eles usam normalmente.

- Promover a comparação de registros de caderno entre colegas e reflexão a respeito.

- Autoavaliações e discussão em torno das provas trimestrais: pedir reflexão sobre como eles acham que foram na prova antes de saber a nota. Depois, avaliar quais foram os tipos de erros que costumam cometer, comparando os resultados com as expectativas dos alunos.

- Estudar com um amigo e ver que coisas ele faz que você não fazia.

- Elaborar perguntas para um amigo responder e pedir para ele fazer o mesmo.

6. Objetivo: Melhorar a grafia das palavras (ortografia e/ou caligrafia)

- Fazer exercícios de caligrafia.

- Fazer revisões de cada texto produzido pensando na ortografia.

- Discutir a importância da ortografia e da revisão ortográfica, instaurando no grupo um clima de valorização e atenção à escrita correta, permitindo perguntas durante a produção/revisão dos textos. A partir daí, maior rigor na correção de provas e textos.

- Exercícios de caligrafia.

- Nunca ter pressa para escrever.

- Ter sempre um dicionário à mão.

7. Objetivo: Aumentar o empenho nos estudos e atenção em aula

- Discussões sobre protagonismo e liderança positiva.

- Listar características de um bom aluno.

- Autoavaliações sobre seus procedimentos.

- Analisar o que errou nas provas em que recebeu conceito B e comparar com outros colegas que também receberam B, para ver se o erro é o mesmo.

8. Objetivo: Manter empenho nos estudos e se aprofundar mais, por conta própria, em alguns temas trabalhados em sala de aula.

- Pensar em propostas que os mantenham no papel de alunos, não de tutor ou professor, que os levem a levantar questões e investigar mais a fundo os conteúdos. (Ex.: reler fóruns no AVA e selecionar as questões já respondidas e as que estão sem respostas ainda).

- Organizar trabalhos em grupos a partir de uma questão discutida com o professor (vídeo, pesquisa, experiência, entrevista etc.). O trabalho pode ser apresentado na SAD (Semana de Atividades Diversificadas).

- Fazer exercícios extras de um nível superior ao que a classe está.

- Adiantar uma matéria a ser vista mais à frente e expor para a classe, quando for o momento.

- Ajudar os alunos que têm dificuldade (ajudante do professor).

6. O impactos nos alunos

Esta proposta ainda está em curso, de forma que ainda não podemos avaliar os seus resultados. Inclusive, percebemos que – como todo trabalho em construção – vão se fazendo necessários ajustes ao longo do processo. O que temos agora é uma visão parcial e até um pouco prematura

do impacto deste trabalho para os alunos individualmente, e para o grupo-classe, no geral.

O que podemos afirmar é que a formação de grupos já fez com que os alunos refletissem sobre si mesmos como estudantes. De formas diferentes em cada turma, eles se percebem a partir do olhar do outro. Outra conclusão a que chegamos é que a leitura e o efeito desta proposta nos alunos é bastante diferente a depender da idade.

O 6º ano, que é a classe de alunos mais novos do FII, teve mais dificuldade em se descolar da noção de classificação por mérito ou competência. Isto é, de certa forma, alguns alunos continuaram com a perspectiva de que estes grupos são definidos por problemas e que há uma divisão entre “melhores e piores”. Vemos que muito desse olhar vem do papel que ocupam as notas na avaliação que eles fazem de si mesmos e dos colegas. Os alunos do sexto ano buscam encontrar coincidências entre os integrantes do mesmo grupo e as notas que eles recebem. Por mais que a intervenção dos professores e orientadores seja no sentido de desfazer esta imagem, vemos que nesta faixa etária isso é mais difícil, afinal nesta idade as crianças ainda têm uma visão muito concreta de si e do outro.

Já no 7º ano, percebemos que os alunos se sentem mais protagonistas do trabalho, tomam o grupo para si e não o encaram como uma determinação exclusivamente externa. As reflexões que eles apresentam revelam que muitos deles se implicaram na proposta, não só levando em conta seus objetivos, mas de fato se responsabilizando pelo processo de aprendizagem de todo o grupo.

Vale lembrar que o trabalho continua, e acreditamos que os professores poderão organizar novos encontros entre os grupos e potencializar o apoio mútuo. Pretendemos avaliar com os alunos as metas alcançadas e a possibilidade, se necessário, de sua mudança para um outro grupo com uma nova meta.

A fim de avaliarmos o impactos do trabalho nos alunos, propusemos que eles próprios refletissem sobre isso, dizendo o que entenderam da proposta e que efeitos viam em si mesmos e no grupo.

Terminamos este texto com alguns comentários de alunos de sextos e sétimos anos da unidade Butantã. São reflexões feitas por escrito, que falam por si sós, e revelam o que este trabalho representou até agora para cada um deles.

6.1 Os sextos anos

“Todos os alunos do 6º ao 9º foram divididos em grupos para ajudar com a postura, organização e também como meio de desafiar os alunos com mais facilidade na matéria. Cada professor é responsável por cuidar de um grupo. Fizemos este trabalho para cada pessoa se ajudar.”

“Os grupos de metas são um recurso criado pela orientação para melhorar o desempenho dos alunos. Eles estão presentes de 6º a 9º no FII. Nele os alunos se juntam formando vários grupos, cada um com suas necessidades. Juntos eles se ajudam para vencer esse problema, formando várias metas.”

“Cada pessoa foi classificada em um grupo que ela mais se identifica e que os professores acham. Esse trabalho em grupo é muito bom porque um pode ajudar o outro em ideias, jeitos de estudar etc.”

“Eu acho que desde que este trabalho começou, quando fazemos trabalhos em grupo, eu deixo as outras pessoas falarem. Antes de ele começar, eu fazia tudo sozinha.”

“Eu acho que, desde quando o trabalho começou, eu me sinto mais seguro.”

“Eu estou no grupo 7 porque eu estudo, mas eu não consigo escrever a mesma resposta que estou pensando.”

“Desde que o grupo começou, já me reuni com meu grupo para estudar, pois estava com um pouco de dificuldade. E, às vezes, em casa eu faço alguns resumos de assuntos que eu tenho dificuldade.”

“Desde que o trabalho começou, eu acho que eu tenho melhorado muito, fazendo mais perguntas na aula. Quando alguém começa a falar comigo sobre um assunto que não é da aula, peço para ela parar.”

“Eu estou no grupo 7, que tem alunos que tiram B, mas poderiam tirar A. Do meu ponto de vista, eu estou neste grupo porque eu preciso de mais estratégias de estudo e, na hora da prova, desenvolver mais o que eu já desenvolvo. Assim, posso tirar um A.”

“Eu acho que compartilhando suas maneiras de estudar com meu grupo, todos aprendem uma nova estratégia.”

“Eu acho que eu estou no grupo 4 porque a maioria das minhas notas vermelhas foram em escrita de texto, porque tem pouca coesão e coerência pois eu faço um texto muito confuso e, na minha mente, quando eu vou ler, não está confuso para mim. Eu acho que a partir de agora eu vou pedir para alguém ler quando eu acabar.”

6.2 Os sétimos anos

“A orientação educacional da Escola da Vila criou uma forma para que os alunos atingissem as metas propostas e assim, melhorassem nas matérias. A proposta é para que cada aluno se inscreva no grupo que melhor descreva sua postura durante as aulas. (...) Com isso, os alunos estão em grupos e estes grupos têm metas para atingirem. Meu grupo é o de alunos com alto desempenho, entao não tenho uma meta especifica para atingir.”

“Na aula de OE, foi introduzido a nós um projeto feito pelos professores e a orientação educacional que era dividir todos os alunos do 7º ano em grupos, cada grupo tinha um problema para melhorar, por exemplo: o grupo 2 era o grupo que precisa se envolver mais com a discussão coletiva, ou seja particiapr masi das aulas. (...)Eu acho que em relação ao grupo 1 eu estou melhorando sozinho, sndo mais arrumado, fazendo mais lições e etc. o grupo 2 eu acho que estou melhorando, porém uma ajuda para melhorar mais seria bom.”

“Na aula de OE foram criados 8 grupos, cada grupo tinha uma meta, e os alunos do 7º ano foram divididos conforme as suas dificuldades. Eu fui inscrita no grupo 7, acho que estou nesse grupo porque tenho competencia para tirar A mas estudo pouco e tiro B. Agora que sei a minha meta, sempre que termino uma prova eu reviso muito mais atentamente do que antes.”

“Depois que eu fiquei sabendo sobre qual grupo eu estava (aumentar a produção em sala e em casa), eu fiquei meio que “em choque”. Não foi pelo espanto de estar neste “estado”, mas sim porque antes eu não tinha me tocado que estava nessa situação. Portanto, eu melhorei MUITO na produção em casa e na sala porque preciso recuperar minhas notas.”

“Nas aulas de OE, nós criamos grupos de metas para pensar em nós e em nossa metas. Os grupos foram criados para te ajudar a cumprir suas metas, que são sempre criadas mas são deixadas de lado nas autoavaliações anteriores. Eu pensei bem e vi que o grupo 7, que é de pessoas que vão bem mas ficam entre B e A, e com um pouco mais de empenho elou estudo podem tirar só A. Eu escolhi este grupo, pois acho que se estudar e ter mais empenho posso sair do B e ir para o A.”

“Esse grupo e essa meta já mudaram algo em mim, agora estou me esforçando ainda mais e já estou começando a estudar para as trimestrais, revendo conteúdos de antes das férias. Isso mudou em mim, porque antes não costumava estudar tão antes.”

“Desde quando começamos a falar nesses grupos eu comecei a agir mais do que antes, como participar um pouco mais na aula.”

“Metas são objetivos que fazemos para nós mesmo. As minhas metas sempre foram melhorar as minhas notas, mas como isso é um tema muito amplo, tento melhorar cada aspecto aos poucos (como melhorar o estudo, organização, etc) e para mim, está fazendo efeito.”

^[1] Lerner, D. - Ensenar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata, 28 de junio de 2007.

ATIVIDADE intelectual

dos alunos em estratégias de ensino: Aulas expositivas e dialogadas

SUSANE LANCMAN SARFATTI

Introdução

Permitam-me começar com uma digressão antes de entrar no tema propriamente, mas acho importante que se conheça o lugar do meu incômodo para compreender a minha escolha.

Perguntei inúmeras vezes à minha avó: “Por que toda a nossa família não saiu da Polônia antes de estourar a guerra?”. “Por que seus pais ficaram lá?”. “Por que tanta gente não saiu?”. A resposta era sempre a mesma e, com o olhar ainda assustado, como se um “polaco” pudesse escutar, dizia: “Não acreditávamos”. Como não acreditar quando os discursos eram claros e explícitos, e as ações duras e severas? Por que não acreditavam? Eu repetia a pergunta, ouvia a resposta e continuava sem entender. Como é possível não ver o aparente?

Tenho dificuldade para enxergar o que não é absoluto e explícito, gosto de preto no branco ou branco no preto, as letras ficam fáceis de ler e os ruídos parecem menores. Mas, no caso, era explícito na época... o que pensavam e o que fariam. Era claro como o dia.

Lembro-me do meu desconforto e da pergunta que me fazia depois de cada uma das inúmeras conversas: Em quais situações não enxergamos, apesar de não termos problema na vista? Concluí que há quatro situações: quando um objeto está perto demais; quando não podemos ver, porque algo ou alguém nos impede; quando não queremos ver, consciente ou inconscientemente, ou quando não há esquema assimilativo suficiente.

Hoje compreendo que minha avó se encontrava em todas as situações: a guerra perto demais, embaralhando a vista, impossibilitava o discernimento do que estava acontecendo para se tomar uma decisão e sem conhecimento prévio suficiente para ancorar a nova realidade. Quer dizer: não se tinha clareza dos valores que estavam em jogo para se decidir pela coerência. Afinal, em sã consciência, quem não abandonaria casa, cachorro e periquito para salvar a vida? Mas não se tinha sã consciência de nada, era a realidade que ludibriava os olhos pela dureza que se apresentava, impossibilitando a visão.

Na verdade, hoje sei que não é só em tempos de guerra que não vemos, mas na minha juventude acreditava ser possível ter o controle total sob a visão, o que significava também controle total do pensamento.

Hoje percebo que a história da minha avó me acompanha de diferentes formas e continuo tentando entender o caminho do pensamento. Por essa razão, o texto de Theodor Adorno, Educação após Auschwitz, parece-me sempre tão fundamental. Destaco três pequenos trechos que ilustram a importância do trabalho em educação estar voltado à reflexão e à autonomia dos alunos, o que de certa maneira se contrapõe à severidade (não ao rigor) educacional proclamada aos quatro ventos como a voz da razão.

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica... Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva.

O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz, seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação.

Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que, como mostrou a psicologia, se identifica com muita facilidade ao sadismo.

Creio que a breve digressão dá conta de explicar por que, para mim, investigar a atividade intelectual do aluno é tão cara: preciso ver que os alunos não recebem o arcabouço de informações sem reflexão, que se implicam no processo de aprender, que tomam para si suas vidas de estudantes e não deixam que outros decidam por eles. Contudo, foi a partir das dezenas de observações das salas de aula do Ensino Médio, durante o 1º semestre de 2013, e das conversas formais e informais com

os alunos, que a questão central desse trabalho foi se construindo: sendo a participação nas aulas expositivas e dialogadas, a ação mais explícita da atividade intelectual dos alunos, como democratizar o turno da fala?

A escolha por essas duas estratégias de ensino se deve ao fato de serem usadas frequentemente pelos professores e serem potentes para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

As questões que norteiam esse trabalho são:

• Quais as características de cada uma dessas estratégias? Quais suas diferenças e semelhanças?

• O que o professor precisa considerar para dar uma boa aula expositiva, que leve o aluno a uma aprendizagem significativa? E na aula dialogada?

• O que significa uma aprendizagem significativa?

• Quais atividades intelectuais por parte dos alunos devem ocorrer em uma aula expositiva? E na dialogada?

• Sendo a participação na aula uma ação que explícita a atividade intelectual, como categorizar essas participações? E como atuar nessas categorias?

• Quais fatores (pedagógicos, emocionais e sociais) justificam a participação ou não dos alunos na aula?

Desenvolvimento

De acordo com a autora Delia Lerner são quatro as modalidades organizativas do ensino: os projetos, as atividades permanentes, as seqüências de atividades e as atividades independentes. Essas diferentes modalidades organizativas devem coexistir e se articular ao longo do trabalho pedagógico. Em todas elas, em algum momento, é possível lançar mão de aulas dialogadas ou expositivas, não incorrendo em nenhuma heresia ou pecado pedagógico; nem mesmo em um projeto que tem como base teórica o construtivismo.

Nas últimas décadas parece que as aulas mais centradas no professor passaram a ser malvistas por muitos educadores, por serem a representação de um ensino diretivo e tradicional, como se em si essas aulas se opusessem ao ensino construtivista. Mas, sabemos que não é bem assim: se bem planejadas e executadas, essas estratégias de ensino podem ser eficazes, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem dos alunos. Todavia, é importante ressaltar a necessidade de variar as estratégias de ensino em função dos objetivos de aprendizagem e da faixa etária.

Sem dúvida, na aula expositiva, bem como na dialogada, o aluno fica em um papel menos ativo do que o professor, o que em si não é um problema, considerando que o professor, como mediador entre o conhecimento e o aluno, tem o papel de analisar as situações didáticas e fazer as escolhas que julgue mais pertinentes para levar o aluno à aprendizagem significativa.

Pensada para o contexto escolar, a teoria de Ausubel pressupõe duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o aluno precisa estar disposto a relacionar o conteúdo de forma consistente e não arbitrária. Desta forma, as escolhas, o que ensinar e como ensinar, são essenciais, ressaltando a importância do trabalho do professor na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. E, por parte do aluno, um fator decisivo para que relacione os conteúdos é o papel dos conhecimentos prévios como suportes em que os novos conhecimentos se apoiam, o que Ausubel designou de ancoragem. Uma premissa para o professor planejar aula, então, é considerar os conhecimentos prévios dos alunos, seja qual for a estratégia de ensino. Ausubel afirma:

O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária.

A fim de caracterizar as aulas expositivas e dialogadas, pesquisei alguma referência bibliográfica, mas tive muita dificuldade de achar um aporte teórico que me satisfizesse. Desta forma, utilizei algumas teses e reportagens sobre o assunto, bem como os conhecimentos provindos da prática profissional.

A aula expositiva caracteriza-se pela exposição oral do conteúdo por parte do professor. Nessa estratégia o foco é o professor, e o aluno aparentemente é agente passivo, que recebe as informações transmitidas. Digo aparentemente porque, a depender da forma como o professor organizou sua fala e da atividade que propôs aos alunos, e ainda do tipo de relação que o aluno estabelece com a aprendizagem, a escuta atenta e as anotações exigem bastante atividade intelectual.

Geralmente na Escola da Vila essa estratégia não é utilizada para introduzir um conteúdo: ela aparece como fechamento ou em momentos específicos do processo de ensino em que o professor julga necessário dar explicações ou fazer “fechamentos parciais”. O professor costuma avisar que fará uma exposição oral, fazer anotações na lousa, ou utilizar algum recurso como o PPT, e estimular os alunos para que façam anotações. Essas exposições não costumam ter a duração de uma aula e são combinadas com outras estratégias de ensino, como o debate e a leitura.

Vale dizer que raramente o professor faz exposições orais sem interrupções dos alunos, que muitas vezes são convidados a falar com incentivo do próprio professor, em uma comunicação em forma de estrela, em que lança perguntas para os alunos que se encontram na ponta da estrela e retorna para o centro. A partir das respostas dos alunos, o professor continua a sua exposição. Apesar de a palavra circular entre alunos e professor, a aula é expositiva, porque a fala dos alunos complementa o monólogo do professor que muitas vezes convida justamente aqueles alunos que podem fazer a aula avançar.

Certamente, essa estratégia expositiva/conversada parece dar uma cadência à aula, mas tenho dúvida se as interrupções não levam exatamente ao sentido oposto, à perda do ritmo, fazendo a aula ficar morosa e dificultando os alunos a acompanharem a progressão do raciocínio. Percebo que parte do grupo de alunos acompanha atentamente a mudança de interlocutor, principalmente aqueles que costumam participar da conversa, e sabem que a pergunta do professor tem um objetivo (verificar a aprendizagem de algum conceito importante, assegurar-se de que pode dar continuidade ao que está apresentando, retomar algum aspecto estudado anteriormente...). Por outro lado, percebo que outros alunos perdem o fio condutor com a mudança de interlocutor, ou dão menor importância à fala dos colegas e se perdem no encadeamento das ideias.

A participação dos alunos nessa comunicação do tipo estrela quase sempre se dá com os mesmos interlocutores: aqueles que sabem dar continuidade à fala do professor. Assim, há alunos que participam ativamente de todas as conversas, em todas as aulas, por terem sempre o que falar e/ou por se sentirem obrigados a interagir com o professor; outros que só participam nas aulas das disciplinas que se sentem mais seguros, e há ainda aqueles que permanecem calados em quase todas as aulas expositivas. Alguns depoimentos ilustrativos:

Eu falo muito. Mesmo se eu não tenho certeza, eu falo. A professora faz a pergunta, fica em silêncio e ela fica sem resposta, aí para ela continuar a aula precisa responder e eu respondo. Às vezes a professora pergunta pra alguém e se a pessoa demora, eu atropelo. 1º ano B

Em aulas de CH costume participar mais, em outras tenho medo de errar. 1º ano B

Não gosto de falar, tenho muita vergonha. 1º ano C

Dependendo da matéria eu não falo nada, porque sei que vou errar, como em Matemática. 1º ano C

Eu escuto as perguntas dos que mais falam e se eu continuo com dúvida pergunto para a minha dupla. 2º ano A

Eu falava, mas parei. Fico com medo de falar besteira e olharem pra mim. 2º ano B

Eu gosto dos comentários dos outros, acho bom saber as dúvidas deles, me ajudam. Mas, eu não pergunto e não comento nada. 2º ano B

Quando o professor faz uma pergunta, eu espero que o aluno que fala mais, fale. Às vezes eu também queria falar, mas eu não gosto. 1º ano B

Nas aulas estritamente expositivas percebe-se claramente a dificuldade que alguns alunos demonstram de permanecer no papel de ouvintes e, mesmo quando não convidados, se sentem autorizados, sem qualquer parcimônia, a interromper. Parece haver um excesso de segurança perante o grupo e professor ou falta de contenção interna para assumir o espaço da aula como coletivo e não privado, onde os desejos pessoais não podem ser satisfeitos à revelia do outro.

Tem discussões entre alunos que são muito boas, mas às vezes é boa só para os dois que estão discutindo e não para o resto da classe que, às vezes, nem entendeu direito o assunto. 1º ano B

A aula dialogada exige um planejamento maior do que a expositiva para que de fato o professor seja o mediador do diálogo entre ele e os alunos no processo de questionamento, interpretação e discussão de um determinado objeto de estudo. Essa estratégia de ensino é utilizada em diferentes momentos da aprendizagem, da abertura de um conteúdo até o fechamento, em que a classe constrói junto mapas conceituais, sínteses coletivas.

É essencial nesse tipo de aula que os alunos falem e sejam escutados, por isso é preciso investir em falantes comprometidos e ouvintes atentos para que ocorra uma investigação conjunta na direção de maior compreensão ou conexão com determinado conteúdo. Desta forma, a questão central não é defender e manter uma posição, como acontece na discussão e no debate, e sim construir de forma coletiva uma produção compartilhada, de significados.

Se nas aulas expositivas a participação do aluno é uma continuação da fala do professor, na aula dialogada não se dá dessa forma. É frequente o professor lançar para a classe uma pergunta ampla e a partir dela acontecer o diálogo entre os alunos. Alguns exemplos de perguntas: “O que entenderam do conto?”. “O que podemos concluir com esse experimento?”. Como resolver esse tipo de problema?”.

Na aula do Gustavo ele obrigou alguém a falar e a pessoa ficou insegura, parecia. Mas o cara falou mô bem. Eu nem acreditei, ele pensou muita coisa. Sabe, precisa de um desafio, de um estímulo para falar. 1º ano C

Eu quase nunca sinto vontade de falar, mas falar me tiraria da zona de conforto. 1º ano C

Eu queria que o professor me chamasse mais para falar, eu queria ser menos transparente em algumas aulas, entende? 2º ano B

Nesse processo de diálogo é possível que apareçam outras perguntas do professor; dúvidas dos alunos; comentários que levem a discussão para outros caminhos; representações dos alunos sobre determinado assunto, nem sempre corretas; dificuldades; alunos que se manifestam em demasia e outros de forma insuficiente... Enfim, um campo para o desconhecido se abre, tendo o professor menor controle da aula, o que não significa

descontrole. Certamente com a experiência profissional ficamos menos sujeitos à deriva, aos naufrágios e seus perigos, diante de uma aula dialogada.

Para cada um dos aspectos acima é preciso ação por parte do professor: perguntas novas são necessárias, quando há problemas de formulação ou quando é preciso aprofundar algum aspecto do diálogo; reconduzir a classe para o foco da discussão, quando se afastam do objetivo de ensino; explicações de determinado assunto, quando se percebe aprendizagens deformantes; atividades extras, quando se avalia necessidade de mais treino ou mais desafio; limite para alguns alunos não monopolizarem a fala, e incentivo para outros se manifestarem...

A participação é uma das formas de o professor conhecer o pensamento do aluno e ajustar seu ensino, caso seja necessário. Mas, é impossível que todos tenham na classe chance de se colocar no diálogo coletivo, portanto propor diálogos em dupla ou em grupos antes da discussão coletiva é uma boa estratégia. Assim, todos têm oportunidade de ter tempo para parar e pensar.

Hannah Arendt nos conta que diante do julgamento de Eichmann percebeu que “os atos eram monstruosos, mas o agente – pelo menos aquele mesmo que agora estava a ser julgado – era absolutamente vulgar, nem demoníaco nem monstruoso... não era estupidez mas irreflexão... Foi esta ausência de pensamento – que é uma experiência tão vulgar na nossa vida cotidiana, onde dificilmente temos tempo, para não falar na inclinação, para parar e pensar – que despertou o meu interesse”.

A falta de tempo para pensar é uma queixa comum, mas arrisco a dizer que nenhuma época pode ser comparada aos dias de hoje, em que a qualquer hora e em qualquer lugar podemos ser achados, as informações circulam em velocidade alucinante, o trabalho consome quase o dia todo... Por outro lado, a escola se mantém em muitos aspectos como em épocas passadas (e isso não é uma crítica), podendo até fazer uso do método socrático, mais antigo do que a própria instituição escolar. Nesse sentido, a experiência do diálogo é sem dúvida inovadora para os dias de hoje.

Um aspecto que merece ser aprofundado se refere às anotações no caderno durante as aulas dialogadas e expositivas, porque sendo estratégias de ensino frequentes que exigem que os alunos façam seus próprios registros é importante ter maior clareza de como se dá o desenvolvimento desse procedimento. Muitos alunos mencionam a dificuldade para saber o que anotar durante as aulas, outros anotam tudo sem muito critério, e claro que há outros que anotam com muita qualidade.

Gosto de anotar muito. Gosto do meu caderno bonitinho, completinho. 1º ano B

Anoto o que está na lousa e quando o professor repete muito é porque é importante, então anoto também. 1º ano C

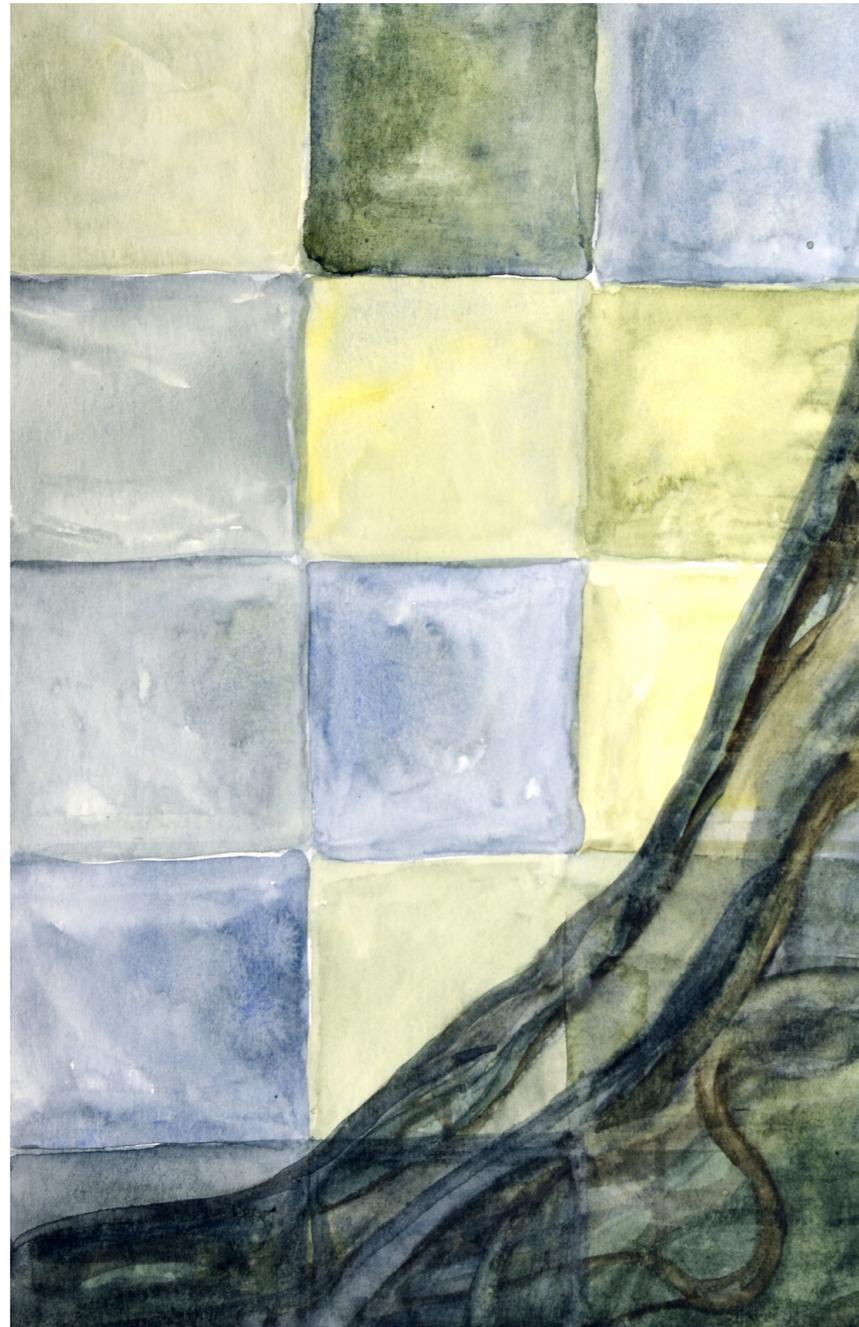
Se precisa decorar eu anoto, se for conceito não. 1º ano C

Eu escrevo o que está na lousa. Às vezes o professor coloca itens ou questões que ajudam na anotação. 1º ano C

A fim de compreender melhor o tipo de participação dos alunos, tentei achar alguma bibliografia que abordasse esse tema, mas não encontrei. Desta forma, fiz uma analogia (espero que não infame) entre o texto “Seis leitores em busca de um texto” escrito pelas pesquisadoras Liliana Tolchinsky e Mabel Pipkin com os sete tipos de participantes em busca de uma aula.

A possibilidade dessa analogia partiu da definição de texto que pode, também, servir para definir aula: “conjunto de palavras e frases encadeadas que permitem interpretação e transmitem uma mensagem”. E creio que as atividades intelectuais para compreender um texto são semelhantes às de compreender uma aula, no sentido de que há diferentes propósitos para ler/participar, e cumprem diferentes funções: fruição, estudo e aprendizagem.

ANGELA IGNATTI
ANGELA KIM ARAHATA
MAÍRA MARQUEZ



Entre os muros da CLASSE e para além deles

Este artigo discute experiências didáticas desenvolvidas no primeiro semestre de 2013, na área de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) do Ensino Médio (EM) da Escola da Vila. A equipe de professoras formada por Maíra Marquez, Angela Kim e Angela Ignatti, sob coordenação de Aline Evangelista Martins, se propôs a trabalhar formas de organização diferenciada em sala de aula nas turmas de 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Médio.

A equipe se distribuía pelas classes da seguinte forma:

		Produção Textual	Reflexão sobre a Língua (RSL) e Literatura
1º ano	Todas as classes	Angela Kim e Maíra Marquez	Maíra Marquez
2º ano	A	Angela Kim e Maíra Marquez	Angela Ignatti
	B	Angela Kim e Maíra Marquez	Maíra Marquez
3º ano	Todas as classes	Angela Kim	Angela Ignatti

A partir dessa organização, vários trabalhos compartilhados entre essas professoras puderam ser desenvolvidos. Destacamos aqui duas experiências que se coadunam com o tema da “*interação e diferenciação no processo de aprendizagem*”, para que possa ser observada a possibilidade de aprendizagens diferenciadas a partir do trabalho com a dupla docência e a reconfiguração de turmas. A primeira experiência envolve a prática das docentes Angela Kim e Maíra Marquez nas aulas de Produção Textual do 1º e 2º anos, e procura mostrar como a presença das duas docentes, juntas, na mesma sala de aula ao longo do semestre, permitiu processos de suporte ajustado aos alunos com maior dificuldade na escrita dos textos propostos. A outra experiência trata de diferentes composições de alunos entre as turmas do 2º A e 2º B, a partir do trabalho compartilhado entre Angela Ignatti e Maíra Marquez, que envolveu a dissolução das barreiras da sala de aula.

1. Desenvolvimento

1.2 Atividades de produção textual desenvolvidas no 1º e 2º anos

A ideia de colocar duas professoras em sala de aula não é nova nem inédita na escola, contudo a forma de interação entre os docentes e entre os alunos pode suscitar práticas inovadoras, sobretudo no que se refere às ajudas individuais e aos suportes ajustados para alunos com diferentes necessidades no processo de aprendizagem dentro da mesma classe.

Antoni Zabala, em seu livro *A prática educativa* (1998, p. 35), ao tratar do tema da atenção à diversidade na sala de aula, traz o exemplo de uma aula de educação física: supondo que todos os alunos tenham de dar um salto em altura, o professor certamente esperará que cada aluno dê um salto correspondente à sua compleição física, apesar de haver um padrão esperado. Quando um aluno com sobrepeso ou obeso der um salto menor que o da média dos alunos daquela série, o professor irá ajudá-lo de forma mais assistida, incentivando-o a saltar cada vez mais alto, porém dentro de suas limitações de agilidade e flexibilidade. Ao transpor esse exemplo para as aulas de língua, matemática, física, Zabala afirma que, no entanto, nem sempre há tanta clareza por parte dos docentes sobre as necessidades diferenciadas de cada aluno.

Se fizermos uma pergunta similar à do salto em altura e indagarmos o que um menino ou uma menina de 14 anos tem de saber sobre morfossintaxe, funções matemáticas ou eletricidade, o mais normal é que não duvidemos nem um segundo e respondamos: “Na segunda série tem que saber...”. Se não fosse o fato de termos vivido e aprendido com este modelo e, portanto, estarmos acostumados a ele, poderia

parecer que estamos num modelo paradoxal. Por um lado, quando o conteúdo de aprendizagem é algo que pode ser visto, como acontece no caso da educação física, utilizamos um modelo de ensino de acordo com uma interpretação complexa da aprendizagem. Por outro, quando a aprendizagem se realiza sobre o conteúdo cognitivo, posto que não vemos o que acontece na mente do aluno, em vez de usarmos um modelo interpretativo mais complexo, simplificamos e estabelecemos propostas de ensino uniformizadoras (...). (Zabala, 1998, p. 35-6)

Zabala coloca a questão de que há maior pressão e expectativa por parte das famílias e da direção da equipe escolar para que os alunos tenham melhor desempenho nas disciplinas repletas de conteúdos, do que em educação física. Contudo, seu discurso segue na direção de que é fundamental compreendermos de forma mais complexa os processos que movem a relação ensino/aprendizagem e que, por isso, é necessário que haja formas diferenciadas de intervenção que levem em conta a diversidade dos alunos.

Nesse sentido, a experiência desenvolvida nas aulas de Produção de Texto do 1º e 2º anos, em que Angela Kim e Maíra compartilhavam a mesma turma, pôde propiciar essas formas diferenciadas de ensino, das quais Zabala se ocupa em seu texto.

1.2.1 O trabalho com crônicas no 1º ano

No 1º trimestre do 1º ano do Ensino Médio, os alunos aprendem a escrever crônicas. Ao longo de toda sua escolaridade, eles já tiveram larga experiência com a leitura e a escrita de contos. O gênero crônica se mostra desafiador na medida em que apresenta uma interface com outros gêneros textuais, não possuindo, portanto, uma estrutura fixa. Assim, na primeira produção textual, surgem os mais diversos problemas, e, neste momento do trabalho, a partir do diagnóstico das crônicas produzidas pelos alunos, as professoras propuseram pautas diferenciadas de revisão do texto.

As cinco pautas propostas foram: 1) As crônicas argumentativas; 2) Nível da ideia; 3) Narrador x cronista; 4) Foco/objetivo pouco definido; 5) Linguagem. A tarefa consistia na leitura de crônicas de autores consagrados e reflexão sobre aspectos específicos, após a primeira produção textual. Os alunos foram organizados em pequenos grupos homogêneos para que pudessem discutir as questões colocadas. Em seguida, foi solicitado que lessem e comentassem os textos dos colegas do grupo e que, finalmente, reescrevessem suas crônicas produzindo uma segunda versão.

Vejamos a seguir um exemplo de crônica que apresentou avanços durante o processo e a pauta de revisão proposta ao aluno autor do texto.

1ª versão da Crônica 1*

Olho no jogo

Aluno A

Passamos pela fila de gente, entregamos nossos ingressos, chegamos aos nossos lugares, fizemos, eu e meu tio, todo esse percurso de um torcedor (sendo que o torcedor mesmo era ele) para ver um jogo de futebol. Era um jogo entre Corinthians e San José, o time pelo qual meu tio tanto torcia.

O jogo começou e eu estava lá apenas pra acompanhar meu tio, ele queria me introduzir ao futebol, mal prestava atenção no que estava acontecendo. “Olho no jogo” gritava sem parar o meu tio se referindo a minha falta de atenção e vontade. Escuto uma gritaria repentina e ensurdecedora, tudo por que o Corinthians havia feito um gol, o local onde a torcida estava ia abaixo, literalmente, começaram a acender fogos, abaixei a cabeça e continuei o que estava fazendo durante todo o jogo, nada. “CUIDADO” gritou meu tio do nada, eu levantei a cabeça pra ver o que tinha pra preocupar tanto meu tio.

Não consigo mesmo manter meu olho no jogo, por desinteresse e por ter tido o mesmo arrancado por um sinalizador.

Dentre os maiores problemas encontrados nessa produção, as professoras consideraram que a questão que mais afastava o texto do gênero crônica era a escolha de um narrador em 1ª pessoa fictício. Desta forma, foi solicitado que o aluno fizesse a proposta da Pauta 4 - Narrador x Cronista.

Esta atividade continha quatro etapas. A primeira delas iniciava-se da seguinte forma:

Você já sabe que a crônica pode se “vestir” de variadas formas: um relato, um diálogo, uma carta, um texto instrucional, uma narração. Através delas, o cronista procura expor sua forma de ver o mundo. O ponto de partida para estes textos pode ser uma notícia ou um acontecimento na vida do cronista. A situação retratada na crônica pode ser fictícia ou real ou, ainda, estar entre ambas (um acontecimento real com uma pitadinha de ficção ou uma ficção que poderia muito bem ser realidade).

Ao produzir a Crônica 1, alguns alunos optaram por escrever um texto fictício. Ao escolher o narrador, no entanto, ficaram em dúvida: 1ª ou 3ª pessoa?

Você verá que a maior parte das crônicas trata de acontecimentos reais. Mas e quando elas são fictícias? Vamos analisar algumas delas. Você deve lê-las e responder às seguintes questões:

- Quem é o narrador? Está em 1ª ou 3ª pessoa?*
- Através do texto é possível identificar qual era o objetivo do cronista ao escrevê-lo? Ou, em outras palavras, qual é o foco da crônica?*

A crônica lida nesta primeira etapa era “Sexa”, de Luis Fernando Veríssimo.

As mesmas questões deveriam ser respondidas com relação a duas outras crônicas: “Laços de Família”, de Moacyr Scliar, e “A Velha Contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta.

Por último, era proposta a seguinte reflexão:

Veja alguns trechos de crônica em que se usa 1ª pessoa:

- “‘Nós somos ricos?’ , perguntei à minha mãe, aos cinco anos. Eu achava que sim. Afinal, para mim, os pobres eram aquelas pessoas que eu via com uma prematura angústia, através do vidro de nosso Passat verde-musgo na pequena favela da Juscelino Kubitschek, perto de casa. Minha mãe disse que não éramos ricos nem pobres, éramos de classe média.” (“100% classe média”, de Antonio Prata).*

- “Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.” (“Medo da eternidade”, de Clarice Lispector.)*

- “A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um.” (“A última crônica”, de Fernando Sabino.)*

- “Não me venham com besteiras de dizer que herói não existe. Passei metade do dia imaginando uma palavra menos desgastada para definir o gesto desse sargento Silvio, que pulou no poço das ariranhas, para salvar o garoto de catorze anos, que estava sendo dilacerado pelos bichos.” (“Herói. Morto. Nós”, de Lourenço Diaféria.)*

As quatro crônicas citadas são baseadas em acontecimentos reais.

Imagine se a crônica “A velha contrabandista” fosse escrita em 1ª pessoa:

OPÇÃO 1 (velhinha = narradora)

Sou uma velhinha e sei andar de lambreta. Todo dia eu passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar de mim.

Um dia, quando eu vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega me mandou parar. Eu parei e então o fiscal perguntou assim pra mim (...)

OPÇÃO 2 (fiscal = narrador)

Havia uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. Nós, da Alfândega – tudo malandro velho – começamos a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, mandei ela parar. A velhinha parou e então perguntei assim pra ela (...)

Responda: Por que as opções 1 e 2 não são adequadas a uma crônica?

Após a realização de toda a proposta, o aluno reescreveu a crônica da seguinte forma:

Os 10 Procedimentos para se Assistir a um Jogo de Futebol Sem Maiores Problemas

Aluno A

Durante uma bela tarde em que estava navegando pelas redes sociais, me deparo com um acontecimento um tanto quanto incomodo para minha pessoa, durante um jogo do Corinthians, um dos torcedores acendeu um sinalizador apontado para a torcida do time adversário, atingindo e matando um adolescente que se encontrava na torcida do outro time.

Pensando sobre este fato, decidi fazer algo, criar de alguma maneira, procedimentos para que os jogos de futebol ocorressem de maneira mais segura e cômoda para quem está assistindo ao vivo, pois esta notícia não foi a primeira que me deu esta indagação, sempre tive esta vontade de ajudar os outros a entender este ambiente de torcedores. Abaixo estão estes procedimentos listados com dicas para caso a situação não se aparente ser do jeito como descrito no procedimento.

1º: Certifique-se que o assento em que você se encontra tem o mesmo número que o anotado no ingresso. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

2º: Tenha certeza de que a sua camisa é ou do mesmo time ou tem pelos menos a mesma cor da camisa de todos os outros torcedores ao seu redor. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

3º: Se algum coro ou canção for iniciada por qualquer um ao seu lado, você deve saber a letra da canção, deve cantar a mesma coisa com todo o seu folego restante. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

4º: Tenha certeza que nenhum torcedor adversário se irritou com sua presença. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

5º: Certifique-se de que na sua visão periférica fogos de artifício e ou sinalizadores não surgem em abundância. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

6º: Certifique-se de que o torcedor alcoolizado que se encontra próximo a você está conciente e ou sob controle. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

7º: Quando o time adversário fizer algum Gol durante a procedência

do jogo, tenha certeza de que os que estão ao seu redor não estão causando nenhum vandalismo, delito ou algum absurdo moral se referindo aos torcedores adversários. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

8º: Se o seu time fizer algum gol durante a procedência do jogo, tenha certeza de que o time adversário não está realizando nenhum vandalismo, delito ou absurdo moral se referindo a sua torcida. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

9º: Se o juiz cometer alguma atrocidade que ná opinião dos torcedores é considerada anti ética e fora das regras, tenha certeza de que as pessoas ao seu redor não estão tentando pular qualquer barreira para “explicar” ao mesmo a verdadeira regra que deveria ter sido seguida. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

10º: Certifique-se de que os torcedores faltaram ao jogo. Caso contrário, fique quieto ou saia do local para evitar maiores problemas.

É possível observar que o aluno fez mudanças importantíssimas na 2ª versão do texto, utilizando um narrador que poderia ser um cronista. Além disso, brincou com o gênero e tratou o tema de forma irônica.

Todo o processo de correção, tabulação, planejamento e encaminhamento dessa atividade foi feito de forma compartilhada entre as professoras, o que certamente tornou toda a situação mais rica, em decorrência do diálogo necessário; mais tranquila, em decorrência da complexidade da situação; mais potente para o avanço dos alunos, em decorrência da possibilidade de acompanhamento mais próximo dos grupos, já que a classe foi dividida entre as duas professoras.

1.2.2 O trabalho com ensaios no 2º ano

Outra experiência bastante inspiradora é a sequência didática de produção de ensaio com tema livre por alunos do 2º ano do Ensino Médio. O trabalho foi iniciado com uma apresentação sobre o gênero, na qual destacamos algumas características importantes. Ainda no início da sequência, foi apresentada a proposta (o tema poderia ser escolhido livremente e a produção seria individual) e suas etapas (definição de tema, recorte e pergunta norteadora; bibliografia e redação do início do ensaio; planejamento ou versão preliminar; entrega da versão final do texto).

Em seguida, as professoras apresentaram modelos de ensaio e sugestões de tema e de bibliografia correspondente, analisaram diferentes tipos de início e de desenvolvimento. Paralelamente a essas atividades, os alunos foram escolhendo seus temas e escrevendo seus textos, foram também aconselhados a contar com o auxílio dos professores das demais áreas e de familiares para se informar e debater sobre o assunto escolhido.

Essa proposta é muito mobilizadora e adequada ao 2º trimestre do 2º ano. O fato de os alunos escolherem o tema é um de seus grandes diferenciais. É possível ver o fôlego que eles têm para discorrer sobre o que lhes interessa, bem como para investigar, ler, dialogar com outras vozes que já se pronunciaram sobre o assunto. Como a proposta é bastante desafiadora, e o texto final é um dos principais instrumentos de avaliação do trimestre, foram solicitadas algumas entregas parciais para que as professoras pudessem fazer os acertos necessários e assegurar o oferecimento de ajudas mais ajustadas e individualizadas.

Uma dessas entregas parciais consistia em enviar um planejamento ou versão preliminar do ensaio que deixasse claro: o tema, o objetivo, a análise, as fontes de pesquisa. Essa primeira versão, ou planejamento do ensaio, foi lida e comentada pelas professoras. A partir dessa leitura, foi possível analisar e perceber quais alunos estavam com mais dificuldades. Os desafios eram bastante diferentes: alguns desses alunos apresentavam um texto encaminhado, mas com muitos problemas textuais; um deles havia feito uma extensa pesquisa na internet, mas não tinha conseguido separar sua voz autoral da bibliografia levantada e acabou cometendo plágio; outros não tinham escolhido um tema propício para o desenvolvimento de um ensaio, nem tinham feito ainda nenhum levantamento bibliográfico.

Um desses alunos selecionados enviou o seguinte planejamento e foi feito o seguinte comentário:

Aluno B

Tema: a saga de filmes Velozes e Furiosos e como conseguiu atrair tanta bilheteria

Objetivo: ver diversas criticas sobre o filme e chegar a uma possível conclusão a respeito do tema principal do ensaio.

Análise: os filmes Velozes e Furiosos é provavelmente um dos filmes sobre carros que mais atrai a atenção do publico masculino. Isso se deve ao fato do tema principal dos filmes serem as corridas de carros e os roubos a alta velocidade. Outro motivo de atrair a atenção masculina é os carros utilizados, são carros especiais, que não se costuma ver nas ruas. E como o carro é um fetiche masculino, é natural que um filme baseado nisso atraia tantos expectadores.

B, você não fez um planejamento, mas sim delimitou seu tema e criou hipóteses.

Quanto ao seu tema, há alguns problemas. Não sei se ele dá ensejo para um ensaio. Para fazer um ensaio sobre o tema, você vai precisar pesquisar e se aprofundar muito mais. Não adianta apenas você colocar suas próprias hipóteses. Acho que você poderia pensar em um tema mais amplo e usar o filme como objeto de análise. Que tal: Cinema é arte ou consumo? O Fernando da biblioteca é especialista no assunto, procure bibliografia. Uma sugestão: http://revistapiui.estadao.com.br/blogs/questoes-cinematograficas/geral/consumidores-de-engenhocas-saude-em-perigo

Profa. Maíra

Na aula seguinte de produção de texto, enquanto a maioria dos alunos trabalhava no desenvolvimento do ensaio com uma das professoras, aqueles alunos selecionados anteriormente (três ou quatro de cada sala) foram para a biblioteca com a outra professora que lhes ofereceu uma ajuda ajustada, tornando o desafio transponível para aqueles que encontravam mais dificuldades. Como o grupo era pequeno, foi possível pensar em apoios, suportes e instrumentos que cada um desses alunos precisava individualmente.

A experiência foi bastante frutífera, como podemos ver pelo ensaio final daquele aluno que não havia conseguido selecionar adequadamente o tema e fazer um planejamento adequado:

Aluno B

(...) A saga de filmes é muito querida e muito criticada pelo mundo, os críticos que vão contra a franquia usam como argumento que é um filme besta, com péssimos atores, sem uma história boa, ou seja, que tem uma historia fraca e excesso de corridas sem motivo. Por outro lado, esses são justamente os motivos que levam os filmes a fazer tano sucesso. Afinal, como um filme que tem tantas críticas assim consegue tanta bilheteria? É novamente a pergunta inicial que está aparecendo.

Os filmes fazem referência a interesses masculinos, ou seja, desejos masculinos. Segundo Freud “a realização do desejo é um dos motivos e até a própria lei das formações inconscientes, sendo claramente observada em sonhos, atos falhos, fantasias e em certos sintomas neuróticos”. O homem se sente em uma posição de desejo em relação aos bens presentes no filme como carros velozes das melhores marcas e mulheres maravilhosas e acaba indo assistir a esse filme, o que o deixa com uma falsa noção de satisfação tendo o que deseja. Essa é uma resposta para a pergunta inicial, as pessoas veem esses filmes para se manter com uma falsa noção de satisfação.

(...)

Concluindo, as soluções da questão inicial são o apelo masculino, utilizando carros e mulheres e fazendo com que o homem crie uma falsa noção de satisfação. E para os desentendidos da saga inteira, chama

atenção ter um filme em que se agrupa a comédia, atores consagrados, mulheres maravilhosas, carros e cenas de ação. Atraindo assim a atenção não só do gênero masculino, mas de um público geral e chegando a um top 5 de bilheteria.

O aluno conseguiu delimitar a análise, propor uma questão para investigação e se aprofundar nela, a partir de uma pesquisa bem escolhida e pertinente.

1.2.3 Sobre as aulas de produção textual

Essas experiências de suporte ajustado aos alunos de 1º e 2º anos nas aulas de Produção Textual permitiram que os discentes com diferentes níveis de aprendizado pudessem ser inseridos num processo de comparação, de revisão e de construção do saber, tal como afirma Zabala:

(...) Pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Estes esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas sobre os conteúdos escolares. (Zabala, 1998, p. 37. Grifos do autor)

Existem algumas dificuldades concernentes ao processo de identificação das dificuldades de desempenho cognitivo. O professor de LPL possui diversos critérios de avaliação para identificar as problemáticas da competência escritora dos alunos. No entanto, em alguns casos, é difícil identificar qual é a dificuldade que compromete o desenvolvimento dessa competência. Em certo sentido, o exemplo de Zabala sobre as aulas de educação física não dá conta de alguns aspectos abstratos que são mais comuns em disciplinas de conteúdo conceitual, sobretudo no aprendizado de línguas. Dessa forma, para alguns casos, mesmo as ajudas ajustadas podem não surtir efeito. Contudo, a experiência que pudemos vivenciar no 1º e 2º anos se mostrou muito proveitosa tanto para os alunos quanto para as docentes envolvidas.

1.3 Atividades de literatura e reflexão sobre a língua (RSL) desenvolvidas no 2º ano

As barreiras espaciais e conceituais que dividem as diferentes turmas dentro de uma mesma série têm sido um tema recorrente de reflexão dentro da área de LPL da Escola da Vila. A necessidade de divisões por turmas dá-se por uma série de motivos logísticos, mas a maioria deles está vinculada a um modelo ou a um conceito de escola que há muito foi constituído e que parecia, até bem pouco tempo, ossificado.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), dentro do modelo técnico pedagógico da Escola, é capaz de alargar, e em alguns casos até dissolver os limites de divisão das turmas de uma série. Contudo, essa quebra de paradigma coloca o professor diante de várias dificuldades na superação de ideias preconcebidas acerca dos modelos de agrupamentos de alunos. A questão que nos ocupou diversas vezes dentro do tema de alteração na configuração das turmas é a seguinte: “Qual o ganho de se alterar um esquema de divisão de turmas já consolidado?”.

Na esteira da problemática sobre o propósito ou a validade de organização de determinada prática de ensino, Zabala afirma:

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pede uma série de exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia

sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de que quando se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico (...) o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos?” e “como se aprende?”. (Zabala, 1998, p. 33)

Seguindo a raciocínio de Zabala, antes de perguntar por que fazer diferentes agrupamentos entre os alunos do 2º ano A e do 2º ano B, é importante identificar por que seria melhor manter os alunos na divisão tradicional de turmas. Se o Ambiente Virtual permite diferentes agrupamentos de alunos para desempenhar determinadas atividades didáticas de uma série, talvez eles possam ter um ganho na aquisição de conteúdos **procedimentais** e **atitudinais** ao terem mais flexibilidade nos agrupamentos.

No capítulo em que trata dos instrumentos de explicitação das intenções educativas, Zabala retoma os conceitos de César Coll (1986 apud 1998, p. 30) sobre a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos pela escola. Coll agrupa esses conteúdos em: **conceituais**: aqueles que correspondem à pergunta “o que se deve aprender?”; em conteúdos **procedimentais**: “o que se deve saber fazer?”; e em conteúdos **atitudinais**: “como se deve ser?”. A escola, sobretudo nas séries finais da formação básica, tende a se concentrar nos conteúdos conceituais, portanto, a organização das práticas educativas, dos agrupamentos de alunos etc. tende a privilegiar conteúdos de conceito. É importante salientar, contudo, que o próprio César Coll justifica serem fundamentais os conteúdos **conceituais**, já que, além de seu valor intrínseco, servem de base para a aquisição dos **procedimentais** e **atitudinais**. Nosso objetivo de mudar os agrupamentos entre as classes do 2º ano foi potencializar a aquisição dos conteúdos **procedimentais** e **atitudinais**, já que, a partir desses novos agrupamentos, poderiam ser revistas as práticas do suporte ajustado às diferentes necessidades cognitivas.

A experiência feita com as duas turmas de 2º ano do Ensino Médio seguiu basicamente dois eixos: o primeiro deles foi o de associar aulas normais com as turmas separadas, e aulas no auditório da escola, em que as duas turmas ficavam juntas. Esse tipo de agrupamento visava a criar a cultura das aulas em forma de palestras, para que os alunos pudessem ter aulas expositivas tanto de RSL quanto de Literatura, com palestras mais elaboradas por uma das duas professoras de LPL do Ensino Médio ou por um professor convidado, como foi o caso da palestra sobre Tragédia grega, ministrada pela professora Natália Zuccala, especialista em Estudos Clássicos.

Aproveitar justamente as diferentes especialidades de cada professora é um aspecto muito potente para a boa elaboração de uma palestra. Uma dessas palestras centrava-se na poética de Carlos Drummond de Andrade e no modo de analisar uma poesia a partir da teoria de Antônio Cândido. A professora Maíra, cujo mestrado concentrou-se em Estudos Poéticos, pôde agregar uma série de aspectos enriquecedores a essa aula. Outra palestra tratou da Regência Verbo-Nominal e o uso de Pronomes Relativos, organizada pela professora Angela Ignatti, a partir da qual várias dúvidas no âmbito da Reflexão sobre a Língua puderam ser esclarecidas. A aula em forma de palestra tem uma dinâmica muito diferente, em que o aluno fica centrado nas anotações e nas apresentações organizadas pelo professor. Nesse formato, há a apropriação de uma série de conteúdos conceituais por meio de conteúdos procedimentais e atitudinais diferentes daqueles propostos na aula convencional, a qual é, em nossa escola, direcionada à interação entre os alunos.

É neste ponto que as professoras enfrentaram dificuldade para gerir as aulas em forma de palestras e, em certo momento do semestre, optaram por descontinuar essa prática. Os alunos, tão acostumados às atividades conjuntas, dialogadas e mediadas nas aulas de LPL, apresentaram comportamento disperso dentro do auditório. Embora tenha havido ganhos nessas aulas-palestra, a energia dispensada pelas professoras foi grande diante de certa apatia e dispersão da maioria dos alunos, além de ser constatada a frustração daqueles alunos que se sentiam incomodados pela dispersão dos demais.

As aulas-palestras precisam ser um tema mais bem pensado antes de serem retomadas ou abolidas nesse projeto de diferentes interações e agrupamentos entre turmas da mesma série. Essas sessões no auditório, reunindo as duas séries do 2º ano, propiciaram uma logística interessante para a organização de aulas ora expositivas ora centradas nas atividades entre os alunos em classe; contudo, foi possível verificar que as aulas expositivas na sala convencional, com as turmas divididas, geram menos dispersão do que no auditório. Assim, chegou-se a mudar a professora de turma quando determinado tópico expositivo era mais fluente para uma ou para outra docente de LPL.

Outro eixo da experiência de alterar os agrupamentos e as interações entre turmas da mesma série foi o trabalho com grupos mistos entre o 2º A e o 2º B. A princípio, quando iniciada essa prática, o objetivo era alterar as equipes já estabilizadas dentro das turmas A e B para que pudessem ocorrer novas interações heterogêneas entre alunos com mais ou menos competências leitoras e escritoras. Depois de algumas experiências menores de interação, as professoras decidiram elaborar uma tarefa complexa que envolvesse grupos heterogêneos, “misturando” os dois segundos anos do Ensino Médio. Essa tarefa foi intitulada *Projeto Amor* e tinha como base o estudo de Literatura Comparada entre Classicismo e Romantismo, com ênfase na expressão do amor Romântico. Tendo como base as atividades de leitura e fichamento, em classes separadas, do texto de Anatol Rosenfeld e J. Guinsburg (2002), os alunos foram distribuídos em grupos predefinidos pelas professoras, com base em critérios de heterogeneidade de competências linguísticas, com três funções específicas em cada equipe. Os grupos poderiam escolher um dos temas propostos pelas professoras e teriam de redigir um artigo a partir de pesquisas e do suporte teórico de Rosenfeld e Guinsburg. Abaixo, segue a comanda da atividade e a divisão de grupos:

O amor no Romantismo e na Contemporaneidade

A temática do amor na Literatura Romantismo, sua presença no século XIX e a comparação com as manifestações artísticas contemporâneas.

1) Amor à Pátria no Romantismo e comparação com produções artísticas atuais. Sugestões: Canção do Exílio de Gonçalves Dias (Romantismo), intertextos que dialogam com este poema e outras poesias e músicas contemporâneas que tratam: Sabiá - Chico Buarque; Banço - Itamar Assumpção; poesia: Canção do Exílio Facilitada, José Paulo Paes.

2) O Amor do Romantismo no retorno aos temas Medievais. A fuga para o passado como espaço e tempo idealizados: a figura do cavaleiro. Sugestões: séries de TV, poemas, música (Música: Metal Contra as Nuvens – Legião Urbana; livro: Eurico, o Presbítero – Alexandre Herculano (Romantismo); jogos de RPG; filme Senhor do Anéis; etc.

3) O Amor ligado ao Mal do Século e aos temas relacionados à Morte no Romantismo. Sugestões: Poemas do Romantismo; Temas de Vampiro; Movimentos Dark, Gótico, Emo; Bandas tipo Evanescence; filmes tipo Saga Crepúsculo.

4) A Musa Inspiradora / o Gênio Romântico (a questão da inspiração): Poemas do Romantismo; Música Todas elas juntas num só ser – Lenine; Você é linda – Caetano Veloso; a figura do artista como figura Inspirada, o culto ao artista.

5) O Amor e a heroína Romântica, o Amor idealizado, a Vassalagem Amorosa: A figura da mulher no Romantismo, suas características, sua idealização; a presença dessas heroínas românticas nas produções atuais. Sugestão: Romances Românticos: A Viúvinha, Senhora, Inocência; A Escrava Isaura; Lucíola; Música: Senhorinha – Mônica Salmaso; Novelas de Televisão como Flor do Caribe; filme Uma Linda Mulher etc.).

Instruções:

Os alunos devem se organizar em trios, e os temas serão atribuídos pelo professor a cada grupo. Os grupos devem usar como base teórica do trabalho o texto de Anatol Rosenfeld e J. Ginsburg “Romantismo e Classicismo”, além de pesquisar material na internet, em livros etc.

Cada obra artística (poemas, música, romances, filmes), seja do

Romantismo seja da Contemporaneidade, deve ser analisada de forma a se justificar a presença do tema em questão.

O trabalho consistirá na entrega de um texto redigido em Word; em fonte Arial ou Times New Roman; tamanho 11; com, no mínimo, uma página e meia e, no máximo, duas páginas e meia; ao final, devem ser colocadas as fontes de pesquisa e referências bibliográficas.

A atividade deverá ser postada no AVA até o dia 27/6, impreterivelmente, e valerá como avaliação parcial do 2º trimestre, com nota de 0 a 10.

Trios para a atividade sobre AMOR

Aluno C (Captador de ideias e pesquisador) - Aluno D (Revisor) - Aluno E (Escriba).

Aluno F (Revisor) - Aluno G - (Escriba) Aluno H (Captador de ideias e pesquisador).

Aluno H (Pesquisador) - Aluno I (Revisor) - Aluno J (escriba) - Aluno K (Captador de ideias).

Aluno L (Revisor) - Aluno M - (Captador de ideias e pesquisador) Aluno N (Escriba).

Aluno O (Revisor) - Aluno P (Escriba) - Aluno Q (Captador de ideias e pesquisador); (continua).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem foi fundamental para o desempenho dessa tarefa, já que os alunos passaram a desenvolver os projetos em um espaço coletivo que acomodava bem as duas turmas juntas. Dessa forma, os objetivos iniciais de agrupamento interturmas foram expandidos, pois a dimensão didático-pedagógica pôde ser ampliada quando da tomada de consciência de que as professoras tinham quebrado a barreira das salas e puderam fazer, quase sempre na biblioteca, um grande espaço de estudo e de interação. A mediação dos trabalhos foi feita pelas docentes de LPL e pelo pessoal da biblioteca, sobretudo por Fernando Santos (coordenador da biblioteca), que fazia sugestões e separava material de pesquisas sobre Literatura do Romantismo para os alunos.

O resultado desse projeto foram trabalhos consistentes e bem elaborados em diversos aspectos, feitos a partir de uma relação produtiva em que foi possível observar a apropriação de uma série de conteúdos **conceituais** por meio de conteúdos **procedimentais** e **atitudinais** possibilitados pela quebra das barreiras entre as turmas.

Abaixo segue uma das produções, da última etapa da tarefa complexa, entregue pelos alunos:

Aluno C, Aluno D e Aluno E

O romantismo foi um movimento artístico, literário e filosófico que surgiu durante o século XIX. Ele pode ser entendido como uma espécie de revolta radical das regras classicistas tradicionais. Tal movimento possui certas características como o nacionalismo, a expressão de sentimentos profundos, crítica social, medievalismo e entre eles o pessimismo. Existem diversos outros temas, porém este último caracteriza não somente o pessimismo e o desgosto do viver, como também a morte e a dor no amor.

Durante as décadas de 1850 e 1860 jovens poetas originaram a partir da poesia romântica brasileira o Ultra-Romantismo. Estavam presentes esses sentimentos exagerados de escuridão. E entre os autores: Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela...

Iremos analisar como as características do período Ultra-Romantico estão presentes no soneto sem título de Álvares de Azevedo e na música contemporânea “Love Will tear us apart” da banda Joy Division.

“Perdoa-me, visão dos meus amores, Se a ti ergui meus olhos suspirando!... Se eu pensava num beijo desmaiando Gozar contigo na estação de flores!

De minhas faces os mortais palores,

Minha febre noturna delirando, Meus ais, meus tristes ais vão revelando Que peno e morro de amorosas dores...

Morro, morro por ti! na minha aurora A dor do coração, a dor mais forte, A dor de um desengano me devora...

Sem que última esperança me conforte, Eu – que outrora vivia! – eu sinto agora Morte no coração, nos olhos morte!”

Não é preciso uma análise fundamentada para se perceber como o eu-lírico está sofrendo por amor. De qualquer maneira, é claro como a dor está presente em meio à uma paixão platônica. O amor não correspondido faz com que ele sinta a “morte no coração”. Maneira um tanto quanto dramática de responder ao fato, e característica do período Romântico.

Podemos perceber o fato de ser uma paixão platônica no último verso da terceira estrofe: “A dor de um desengano me devora...”. O eu-lírico explicita este sentimento como uma busca de evasão da realidade. De acordo com o texto “Romantismo e Classicismo” de Anatol Rosenfeld e J. Guinsburg, a “alma romântica” seria caracterizada justamente por essa fuga de realidade e um “anseio atroz de unidade e síntese”. Isso se esclarece no poema acima a partir do momento em que uma paixão platônica seria uma idealização da perfeição, que justamente foge da realidade e não se concretiza de nenhuma maneira.

Além disso, a partir do texto, “o conceito de noite se funde com o conceito de amor, e a ideia de amor, com a de morte”. Talvez não neste poema, mas em muitos outros de Álvares de Azevedo, a noite, as trevas e a escuridão são representadas através de seu pessimismo e melancolia. Neste, porém, apenas a ideia de amor se funde com a de morte: “Morro, morro por ti! na minha aurora! A dor do coração, a dor mais forte.” O amor não correspondido é automaticamente transformado na ideia de morte interior pelo eu-lírico. Se não consegue o amor, não conseguirá viver.

Durante o romantismo, tal característica era muito importante nas representações literárias, dramáticas e artísticas. Ou seja, sofrer por amor era algo belo. Porém, a dor sofrida por conta do amor, não foi representada somente nessa época, como também em muitas outras. Inclusive em filmes, livros e músicas contemporâneas.

Love Will Tear Us Apart, de Joy Division

“When routine bites hard And ambitions are low And resentment rides high But emotions won’t grow And we’re changing our ways Taking different roads

Then love, love will tear us apart, again Love, love will tear us apart, again

Why is the bedroom so cold? You’ve turned away on your side Is my timing that flawed? Our respect runs so dry Yet there’s still this appeal That we’ve kept through our lives

But love, love will tear us apart, again Love, love will tear us apart, again

You cry out in your sleep All my failings exposed And there’s taste in my mouth As desperation takes hold Just that something so good Just can’t function no more

But love, love wil tear us apart, again Love, love will tear us apart, again

Love, love will tear us apart, again Love, love will tear us apart, again”

Assim como o soneto, esta música não exige uma interpretação a fundo para que se entenda sua mensagem. Entretanto, diferente da obra de Álvares de Azevedo, a letra desta canção de 1980 é bem literal. O eu-lírico expõe cruamente sua alma, transmitindo o abismo emocional que surgiu entre ele e sua amante.

A música ilustra um relacionamento que entrou em colapso. O narrador realmente quer dizer que o amor irá separá-lo da pessoa que o ama: “Love will tear us apart”, sendo este até mesmo o título da música. Um dos motivos seria o desgaste que a rotina causa em relacionamentos amorosos, e no caso, na deles: “When routine bites hard/ And ambitions are low! And resentment rides high! But emotions won’t grow! And we’re changing our ways! Taking different roads”. Através de seus gostos, ambições e rotinas, os amantes da música acabaram por se separar.

Percebemos que o eu-lírico não está contente com a separação ao se perguntar: “Why the bedroom is so cold?! You’ve turned away on your side”. No caso, mesmo com os problemas, ainda havia amor. Mesmo assim, o próprio amor acabou por separar dois amante. Sendo um tanto quanto paradoxo, o existindo amor entre duas pessoas, normalmente há felicidade, e não tristeza. Logo, esta dor que surge por conta deste paradoxo torna-se bela, trazendo à tona características de 1850/60.

Os resqúcios da época do Romantismo são evidentes em produções artísticas até hoje, mesmo que a representação do sofrimento no amor tenha se tornado mais simples e objetiva. Ou seja, não tão dramática. Ainda assim, muitas vezes achamos belo ou poético, em um filme ou canção onde o amor se funde com a dor.

Não somente nesses casos, como também, podemos reparar que a dor tem se tornado aceitável e agradável para vários grupos. Um destes seria representado pelos emos. Além dessas características do período Ultra-Romantico, as trevas e o sombrio também estão presentes atualmente, em alguns grupos góticos. Antes, um exemplo seria em poemas de Álvares de Azevedo; agora, em filmes como alguns do diretor Tim Burton.

Assim, concluímos que não importa a época, mas a dor, a solidão, a angústia, tristeza no amor, e a escuridão estarão sempre presentes na sociedade. Intensificadas ou não, estas farão parte de nossas poesias, enquanto fizerem parte de momentos que vivemos.

Pesquisa de textos em diferentes mídias; compartilhamento de ideias; negociação de tarefas no grupo; articulação entre diferentes grupos; inter-relação entre textos teóricos e produções próprias; estes foram alguns dos ganhos de conteúdos atitudinais e procedimentais que pudemos observar nesse trabalho feito a partir da junção das salas em um espaço a um só tempo virtual e de intensa relação viva de trabalho.

Essa tarefa poderia ter sido desempenhada em classes separadas, dentro do modelo tradicional, contudo, ao unirmos as turmas num espaço físico e virtual, ao ampliarmos a formação dos grupos para o trabalho entre colegas que não interagem normalmente, foi possível criar um ambiente de colaboração mais rico e criativo. Além disso, a forma de interação entre as duas professoras e todo o grupo de alunos foi potencializada. Duas professoras mediando um grande grupo de trabalho tornou possível mais orientações dirigidas aos grupos menores, mais atenção a alunos com maior dificuldade de produção, melhor gestão e direcionamento dos materiais de estudo. Não houve problemas maiores de disciplina ou falta de engajamento dos alunos, pois as equipes sentiram-se motivadas no trabalho com colegas diferentes e com funções e responsabilidades a serem desempenhadas na equipe, além do fato de poderem trabalhar com textos de diferentes mídias, como música e filmes.

Considerações finais

As experiências didáticas relatadas neste trabalho, tanto as elaboradas nos primeiros anos quanto as dos segundos anos, foram marcadas por

diferentes interações e agrupamentos dos alunos e dos professores. Em ambas as séries, a dupla docência, seja numa mesma turma, seja na junção de duas turmas, foi o elemento que potencializou a assistência diferenciada a alunos e equipes com necessidades diferentes. A possibilidade de execução e entrega de tarefas no AVA foi também muito importante para que o trabalho da dupla de professoras pudesse ser bem organizado. No caso das aulas-palestra, a experiência didática permitiu uma reflexão sobre as práticas atuais e sobre os conteúdos procedimentais e atitudinais que será preciso trabalhar com alunos de Ensino Médio, muitas vezes excessivamente acostumados a um modelo de constante mediação do professor.

Os possíveis desdobramentos que as experiências aqui descritas podem ter são o incentivo à criação de espaços, de organização de horários dos docentes e de reuniões de planejamento para a ampliação de atividades similares. Assim, cada vez mais as barreiras físicas e, mais ainda, as barreiras conceituais de um modelo escolar antigo poderão ser transpostas. É importante lembrar que tal modelo escolar envolve também o fazer do professor, que indubitavelmente tornou-se mais complexo nas escolas que embasam sua proposta pedagógica nas pesquisas acadêmicas sobre ensino e aprendizagem e, sobretudo, na concepção construtivista.

O planejamento da aula não se limita a escolher o capítulo do livro que será “dado” aos alunos; a correção da produção textual não se limita ao nível gramatical e ortográfico, e não basta nem dizer ao aluno que o texto está confuso e nem simplesmente informar-lhe sua nota. A equipe docente da Escola sabe que, para a aprendizagem, para que os alunos sejam leitores e escritores competentes, é preciso ir além, por isso a estrutura e organização escolares precisam ser adaptadas para atender também a essa demanda. A dupla docência é um dos caminhos possíveis, uma vez que possibilita um compartilhamento de saberes e de trabalho entre os professores. A necessidade – absolutamente saudável – de discutir com o colega docente os encaminhamentos e partilhar decisões solidifica o projeto pedagógico, uma vez que coloca em jogo diferentes opiniões e experiências.

Tal como afirma Zabala (1998), sob toda prática docente subjaz um modelo teórico, ainda que não esteja explícito; as experiências de alteração dos limites da atuação do professor na configuração da classe e das turmas aqui descritas seguem, ainda que de forma tímida, no sentido de desafiar o marco teórico subjacente ao modelo tradicional de sala de aula. A transposição dessas barreiras certamente conduzirá as instituições escolares, no médio e longo prazos, à superação de um modelo de educação que vem se mostrando ultrapassado diante das mudanças sociais e tecnológicas a que assistimos nas últimas décadas.

* Os textos dos alunos foram mantidos na íntegra, em itálico, respeitando inclusive as incorreções ortográficas.

Referências bibliográficas

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. São Paulo: Artmed, 1998.

COLL, C. **Marc Curricular per a l’Ensenyament Obligatori**, Barcelona. Dep. De Ensenanza de la Generalitat de Catalunya(1986)

ROSENFELD, Anatol e GUINSBURG, Jacó. Romantismo e Classicismo. In: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 261-74.

conversa de professor

Ano 3 - Nº 3

Uma publicação anual da Escola da Vila

Coordenação editorial: Zélia Cavalcanti

Projeto gráfico: Pérola Setton Sadka

Diagramação: Pérola Setton Sadka

Ilustrações: Andrea Aly, Karen Greif Amar e Marisa Szpigel (Zá)

Revisão: Telma Baeza

Autores desta edição:

Alessandra Zanetti, professora de Educação Infantil

Aline Evangelista Martins, coordenadora de LPL de Ensino Médio

Ana Cláudia Santos Nicolau, professora de Fundamental 1

Andressa Mille Fernandes, professora de Fundamental 1

Anelise Viegas, professora de Fundamental 1

Angela Ignatti, professora de Ensino Médio

Angela Kim Arahata, professora de Ensino Médio

Beatriz Vannucchi Leme, professora de Fundamental 1

Clarice Camargo, professora de Fundamental 2

Dayane Moura Monteiro, professora de Educação Infantil

Gislaine Rasi, professora de Fundamental 2

Ivone Domingues, coordenadora pedagógica de Fundamental 2

Joana Elkis, orientadora educacional de Fundamental 2

Juliana Karina Oliveira, professora de Educação Infantil

Laís Robles, professora de Fundamental 1

Luiza Moraes, professora de Fundamental 2

Maíra Marquez, professora de Ensino Médio

Susane Lancman Sarfatti, coordenadora pedagógica do Ensino Médio

Teresa Paletta Lomar, professora de Fundamental 1

Vera Barreira, orientadora educacional do Fundamental 2

Viviane Rei, professora de Fundamental 1

REPRESENTAÇÃO
INTERAÇÃO

REFLETIR

CIÊNCIAS

APRENDIZAGEM

LEITOR



UNIDADE MORUMBI

Rua Alfredo Mendes da Silva, 55
CEP 05525-000
São Paulo - SP
Fone: 11-3751-9677

cfvila.com.br
escoladavila.com.br
vila.com.br/blog
facebook.com/escoladavila
facebook.com/centrodeformacaoev
centrodeformacao@vila.com.br

REPRESENTAÇÃO
INTERAÇÃO
conversa
de
CIÊNCIAS
APRENDIZAGEM
professor
LEITOR