



Capítulo 3

Estratégias metodológicas de formação de educadores

Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira



Educadoras concluem atividade de simulação
(Parâmetros em Ação, Pólo de Caruaru/PE, fev./2000)

Foto: Eliane Minguês



Leitura Compartilhada
(Parâmetros em Ação, Pólo de Vargem Grande/MA, mai./2000)



Estratégias metodológicas de formação de educadores

Foi com os Parâmetros em Ação que pude compreender melhor por onde deve caminhar o trabalho de formação dos educadores. Antes, eu desenvolvia uma proposta em que, embora houvesse uma preocupação com o adequado tratamento dos conteúdos, não tinha um cuidado especial com as estratégias metodológicas para abordá-los.

Rosa Maria Antunes de Barros

Quando falamos em formação, em desenvolvimento profissional docente, devemos levar em consideração o que nos diz Perrenoud (2000): "Os professores de hoje não estão nem dispostos, nem preparados, em sua grande maioria, a praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, a envolver os alunos em procedimentos de projeto, a conduzir uma avaliação formativa, a trabalhar em equipe, por isso a necessidade imperativa de reformulações nos atuais modelos de formação oferecidos ao professorado."

Se o objetivo é o desenvolvimento de competências profissionais, isso obriga a um deslocamento do eixo curricular da formação de professores, já que a questão passa a ser outra. Se antes defendia-se um rol de conteúdos necessários para a formação dos professores, agora o que é preciso é, a partir das competências que se pretende desenvolver, definir quais os conteúdos e as estratégias que possibilitarão que isso ocorra.

Uma proposta de formação centrada na resolução de situações-problema tem como desafio fornecer aos professores oportunidades para que eles possam identificar a própria aprendizagem como um problema que está colocado e que precisa ser enfrentado. Daí a exigência de estratégias mais sofisticadas de intervenção neste processo formativo.

Ivonete Tamboril

O desafio é utilizar os instrumentos metodológicos de forma construtiva, para que os educadores possam ser de fato sujeitos do seu processo de formação. É preciso ter sensibilidade, conhecimento, autoridade e boas estratégias

metodológicas. A prática tem mostrado que o movimento dos participantes de um grupo de formação em relação a nós, formadores, é mais ou menos o seguinte: "Eu só compro a sua idéia se realmente perceber que será melhor para mim e para o meu trabalho..."

Ariana Rocha

Conforme dissemos anteriormente, chamamos "estratégias metodológicas" as formas de abordar os conteúdos da formação de educadores. Não se trata de dinâmicas de grupo para motivá-los ou simplesmente aproximá-los uns dos outros, mas de atividades que têm como objetivo principal o desenvolvimento de competências profissionais: o estabelecimento de vínculos afetivos reais, a interação para a realização de tarefas que dependem de trabalho coletivo, o uso dos conhecimentos disponíveis, o procedimento de estudo, a reflexão sobre a prática, a avaliação do percurso de formação, o exercício da leitura e escrita, da simulação, da discussão, da explicitação de pontos de vista, da sistematização, da análise de materiais, situações e ações do grupo... As formas de ensinar e aprender os conteúdos da formação profissional são também conteúdos no processo de ensino e aprendizagem do educador. As estratégias metodológicas são formativas – às vezes até mais do que os temas abordados – e quando tomam de fato o educador como sujeito do processo de formação, prestam uma enorme contribuição ao seu desenvolvimento tanto pessoal como profissional. São estratégias desse tipo que seguem comentadas abaixo, categorizadas por similaridade.

Apresentação e estabelecimento de vínculo

Como diria Rubem Alves, "[...] todo início contém um evento mágico, um encontro de amor, um deslumbramento no olhar... É aí que nascem as grandes paixões, a dedicação às causas, a disciplina que põe asas na imaginação e faz os corpos voarem". É preciso cuidar do começo de um trabalho de grupo para que se estabeleçam vínculos afetivos construtivos, para que se conquiste os objetivos pretendidos, para que o trabalho transcorra da melhor forma possível e valha a pena. A apresentação pessoal, a explicitação dos objetivos do trabalho e das expectativas de aprendizagem colocadas para o grupo, a vinculação das expectativas de aprendizagem com as propostas de avaliação, o detalhamento da pauta de conteúdos previstos e a definição de tarefas e responsabilidades entre os participantes do grupo são alguns dos "procedimentos de iniciação" cujo planejamento e adequado encaminhamento têm a maior importância.

Tenho começado os Encontros do Programa Parâmetros em Ação fazendo a brincadeira da jornalista da TV local que ali estava para saber tudo a respeito do evento:

- *Do que trata este encontro?*
- *A quem ele é destinado?*
- *Qual o papel dos participantes ali presentes?*
- *Por que o ensino do país precisa melhorar?*
- *O que é afinal esse documento chamado PCN?*
- *Como se articulam os PCN e os Parâmetros em Ação?*

Brinco, fazendo muitas perguntas aos participantes, na tentativa de levá-los a retomar as principais idéias apresentadas na plenária de abertura e ir encontrando respostas para as eventuais dúvidas. Costuma ser uma hora divertida e de muitos esclarecimentos, pois a tarefa colocada obriga-os a adequar o discurso para um público que não sabe nada dos PCN (o suposto telespectador da TV), e colocar em jogo tudo o que entenderam da proposta. Ao mesmo tempo que faço o papel de jornalista desentendida, vou me colocando no meu real papel de formadora, dando dicas e esclarecendo questões. Enfim, tem sido uma dinâmica interessante para me apresentar e apresentar melhor esse tal Parâmetros em Ação...

Eliane Mingues

Foto: Rosaura Soligo



Educadores se apresentam ao grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Maceió/AL, jan./2000)

A apresentação dos participantes é uma atividade realizada em praticamente todo grupo de trabalho e para esse momento em geral se espera algum tipo de dinâmica de grupo, principalmente quando eles já se conhecem.

Uma experiência que me agradou muito foi a que aprendi com a Antonia Terra: os educadores deveriam se apresentar por escrito, procurando relatar como foram seus primeiros anos de escolaridade. Na verdade, o relato de uma experiência escolar é uma estratégia metodológica proposta no Parâmetros em Ação para que, além da socialização de experiências vividas, se possa discutir, a partir delas, as concepções de ensino, aprendizagem e educação, bem como as relações interpessoais existentes na escola de "antigamente"... Nesse caso, a leitura dos relatos é feita apenas pelos participantes que assim o desejam. Adaptar essa proposta para o momento de apresentação valeu a pena, porque todos tiveram que ler o que escreveram, inclusive os mais tímidos que, com certeza, espontaneamente não leriam seus textos nesse momento...

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Marília Novaes



Formadora apresenta a proposta de trabalho para o grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Porto Velho/RO, mai./2000)

Logo de início, é fundamental apresentar aos educadores as expectativas de aprendizagem que se tem com o trabalho proposto, para que saibam o que será tratado e o que de fato se espera deles. Uma estratégia que tenho utilizado é primeiro levantar com eles quais são as expectativas em relação ao trabalho, para depois apresentar as expectativas de aprendizagem que orientam a minha proposta, compará-las e explicitar o que será possível incorporar das questões indicadas por eles. Dessa forma, vão compreendendo melhor "a que viemos" e o que de fato será trabalhado no tempo real que se tem.

Rosa Maria Antunes de Barros

Num grupo de formação, é importante definir algumas tarefas que façam com que seus participantes se comprometam mais com o desenvolvimento dos trabalhos e com os seus encaminhamentos. Nem sempre encontrar voluntários que assumam essas tarefas é algo fácil, principalmente quando se trata de fazer o registro escrito. Tem sido necessário fazer toda uma sedução, ou solicitar que escrevam em dupla, ou até dizer que, se ninguém se oferecer, será necessário fazer um sorteio. Aí aparece alguém que tem mais afinidade com a escrita e que acaba se dispondo a fazer o registro. Tenho solicitado que isso seja feito a cada período do dia, como forma de incentivar que mais pessoas escrevam.

Rosa Maria Antunes de Barros

No início do Encontro, achei que o grupo era muito sério e que seria difícil envolvê-lo nas atividades, por isto resolvi iniciar os trabalhos com a leitura do "Rei Arthur". Li o texto até quase o final e parei para questionar o que fariam se fossem o jovem Arthur – e deixei a resposta para o final do dia. As educadoras passaram a tarde me cobrando a resposta e eu dizia que elas já haviam respondido e que eu pude observar, pelas respostas, o modo de pensar e de ver a vida de cada uma delas.

Márcia Gianvechio

Neste grupo, as leituras que fiz para os educadores tiveram efeito surpreendente. A cada texto que lia para eles, recebia meia dúzia de outros textos de presente. A cada turno chegavam montes de texto. O grupo procurava cumprir o horário para não perder a leitura inicial. Por fim, acabei chamando a atenção deles para o que estava acontecendo – que é possível ser seduzido e seduzir pela leitura. A cada encontro me convenço mais da importância desses momentos de leitura para os grupos, não só no sentido de estimular ou inaugurar um desejo por ler, mas como forma de chegar mais perto, fazer um vínculo. Eles, sem dúvida, percebem esse aspecto, sentem como um agrado e carregam isto como modelo.

Fernanda Leturiondo Parente

Enquanto as educadoras escreviam suas memórias, anotei na lousa toda a pauta dos três dias de Encontro. A Amábilis tinha me dito que fazia isso sempre. O meu costume era apresentar a pauta das atividades oralmente e, quando possível, com a ajuda de uma transparência. Mas, muitas vezes o retroprojetor não estava disponível no primeiro dia, e me acostumei a apresentar sem o auxílio da escrita. Porém, num encontro anterior, uma participante do grupo questionou várias vezes, querendo saber o que aconteceria na seqüência. Resolvi, então, que iria experimentar manter a pauta por escrito na lousa para que todos pudessem acompanhar o que estava acontecendo e qual era a seqüência de atividades. Foi o que fiz dessa vez. Aproveitei também para explicitar o porquê dessa minha atitude agora, ressaltando que sempre estou aprendendo com a experiência. Nas avaliações finais, algumas educadoras anotaram que uma das questões do Encontro que contribuiu para sua atividade profissional foi a forma de apresentação da pauta.

Antonia Terra



Foto: Maria Cândida Bastos

Formadoras apresentam a pauta de trabalho
(Parâmetros em Ação, Capela/AL)

Definição do contrato didático do grupo

O termo "contrato didático" cada vez mais vem sendo utilizado nos grupos de formação de educadores, como uma forma de explicitação de papéis, "combinados", intenções e conteúdos que orientam e/ou permeiam o trabalho. Como uma transposição do uso que se faz na didática,²³ cujo foco são as situações de ensino e aprendizagem escolares, o contrato didático nos grupos de formação de educadores representa as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que os participantes dos grupos e o formador mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem que têm lugar no grupo, e que modelam os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo de formação e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os participantes do grupo esperam/podem esperar do formador e que este espera/pode esperar dos participantes – condutas que regulam o funcionamento do trabalho do grupo e as relações formador/educador-participante do grupo/ conhecimento.

As práticas de formação organizam-se segundo regras de convívio e de funcionamento que foram se constituindo ao longo do tempo, determinadas pela cultura predominante nas situações de curso vividas pelos educadores. A consciência do formador sobre esse fenômeno é

necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem que ocorrem num grupo de formação e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

Quando a proposta é subverter os papéis determinados por um "contrato convencional" (em que, por exemplo, o formador tem o papel de portador exclusivo dos saberes relevantes, enquanto os educadores participantes do grupo têm o papel de consumidores passivos de informações), é preciso renegociar o contrato "em novas bases", adequadas à situação que se pretende instaurar nos grupos.

As instituições (Bolívar, 1997) são compostas de um conjunto de padrões ou rotinas que orientam a ação de seus membros e, ao longo da sua história, vão desenvolvendo uma série de práticas, selecionadas entre aquelas que aparentemente apresentaram melhores resultados ou trouxeram maior estabilidade e mais confiança para a realização do trabalho.

Essas práticas, que se transformam em normas – muitas vezes não-explicitadas – configuram a cultura institucional e, muitas vezes, colocam-se como uma barreira diante da tentativa de se introduzir mudanças criativas...

Walter Takemoto

É necessário que todo educador compreenda o que é e como se constitui a cultura de uma instituição, de uma profissão e de algo como a formação profissional. Esse tipo de cultura, que muitas vezes é desconsiderado como elemento formativo não-explicito, tem um enorme

²³ Conforme os *Referenciais para a Formação de Professores*, "contrato didático" são as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre esse fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

poder sobre os profissionais. Determina as representações – e, conseqüentemente as expectativas – sobre "como as coisas devem ou não acontecer": muitas das resistências que se enfrenta nos grupos de formação têm relação com o fato de o trabalho proposto romper com essas representações e não responder às expectativas criadas anteriormente pelos participantes.

Por essa razão, o contrato didático no grupo de formação de educadores cumpre com a finalidade de explicitar exatamente "a que viemos" (nós, formadores), quais são nossas reais intenções e expectativas, por que agiremos dessa ou daquela forma, como devemos proceder uns com os outros para que as coisas caminhem de forma produtiva considerando os objetivos estabelecidos... Quanto mais diferentes do habitual forem as metodologias e conteúdos propostos e as intervenções do formador, mais o contrato didático inicial ganha importância, pois a sua definição representa uma oportunidade ímpar de renegociar as bases do "contrato" habitual, conhecido dos educadores. Os depoimentos a seguir revelam a importância dessa estratégia de formação.

O contrato didático fazia parte do meu trabalho com as crianças há muito tempo, desde o momento em que comecei a me preocupar mais com a construção do grupo, como forma de conseguir maior interação na sala de aula. No entanto, nunca havia pensado no quanto ele poderia ser importante também na formação de educadores.

Alice de La Rocque Romeiro

Foto: Rosângela Vellago



Formadora coordena discussão sobre o contrato didático do grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Vitória/ES, out./1999)

Era o meu primeiro dia como formadora no Programa Parâmetros em Ação. Eu estava muito ansiosa e querendo muito conhecer o grupo, com o qual eu iria desenvolver o trabalho.

Procurei ser o mais amigável possível, mas sentia que algo estranho acontecia. O grupo era super-resistente, com pessoas muito sérias, e bem pouco receptivas. Como depois das devidas apresentações, avisos e combinados, a proposta era a escrita de memórias, resolvi fazer um levantamento sobre o que e como poderiam escrever essas memórias.

O grupo parecia estagnado, travado, ninguém falava, opinava ou dava qualquer colaboração. Fui me sentindo superincomodada com aquela situação, principalmente porque não queria que aquele momento de formação se tornasse um monólogo, onde eu daria aulas expositivas o tempo todo.

Terminei esse primeiro dia muito frustrada, com vontade de pegar o primeiro avião e voltar para casa... Mas chegando ao hotel, e compartilhando a situação com o restante do grupo de formadores, comecei então a perceber que era exatamente assim que eu iria crescer e aprender cada vez mais a fazer formação nesse Programa.

A dinâmica que se tornou habitual entre os formadores do Parâmetros em Ação é discutir o que se fez no dia e se preparar para o dia posterior. Foi isso o que me ajudou a enfrentar a situação. Discutindo, percebemos que o problema maior é que geralmente as pessoas se sentem chegadas quando vão participar de um trabalho desse tipo, e concluímos que o que incomodava e bloqueava o grupo era o medo de se expor.

No dia seguinte, antes de iniciar a pauta de trabalho, abri um bate-papo, onde explicitiei tudo o que sentia e estava pensando sobre o que havia acontecido no dia anterior e fui esclarecendo os reais motivos do Encontro e os papéis que tínhamos – eu e eles – nesse tipo de trabalho. Ou seja, propus uma discussão sobre qual era o contrato didático que nos regia. Depois disso o grupo reagiu positivamente e pudemos começar a trocar experiências e crescer como pessoas e profissionais.

Mara Sílvia Negrão Póvoa

Os participantes do grupo não apresentaram resistência às propostas, mas tinham muito receio e medo de errar, apresentando pouca ousadia para refletir, levantar hipóteses e se expor. A insegurança era tanta que freqüentemente recorriam a mim para se certificar de que suas respostas estavam corretas, ou de acordo com o que eu queria.

Essa atitude foi reforçada ainda mais pelo fato de terem poucas experiências com EJA e de os professores (segundo sua própria opinião) estarem participando de um grupo onde havia também supervisores e coordenadores pedagógicos. Aos poucos, fui conversando sobre essas questões e retomando o nosso contrato didático, dizendo que não se tratava de um contrato convencional, onde o formador é o detentor do saber e o professor o consumidor passivo desses saberes.

Fui tranqüilizando-os dizendo que não deveriam ter medo de se colocar, pois o grupo só se constituiria como tal com trocas e parcerias. Acredito que precisamos explicitar melhor o contrato didático que consideramos adequado para o trabalho de formação, a fim de minimizar esse tipo de sentimento.

Roberta Panico

Foto: Elaine Minguês



Educadoras trabalham em grupo
(Parâmetros em Ação, Patos de Minas/MG, nov./2000)

Lendo alguns relatórios, percebi que desde os primeiros encontros do Parâmetros em Ação vínhamos discutindo com os participantes dos grupos a necessidade de se estabelecer um contrato didático no trabalho que realizariam com os professores (e estes com os seus alunos), mas eu mesmo fazia apenas alguns combinados que se resumiam à escolha de voluntários para algumas tarefas – caderno de registro, encaminhamentos operacionais e de natureza metodológica. Provavelmente os professores saíam do encontro pensando sobre o assunto, mas hoje percebo que isso não é suficiente... É preciso viver essa experiência no próprio grupo.

Estabelecer um contrato didático logo no início dos trabalhos evita muitos problemas. Ficam mais explícitas a natureza do programa e a concepção de formação que norteia a nossa proposta.

Agora, os combinados têm sido estabelecidos da seguinte forma: começo levantando com o grupo suas expectativas em relação ao encontro, comparo essas expectativas com as expectativas de aprendizagem que orientam o trabalho proposto por nós e digo o que será ou não possível realizar, e por quê.

Depois, tenho discutido o que espero dos participantes: que respeitem o horário, que participem ativamente, que perguntem bastante, que coloquem suas dúvidas... E o que eles podem esperar de mim. Quando um combinado não é cumprido, tenho feito um mural que se chama "Para pensar". Num dos grupos que coordenei, enfrentamos problemas de atraso na chegada para os trabalhos. Coloquei então no painel perguntas do tipo "Por que na escola se exige a pontualidade dos alunos?", "O que vocês fazem com professores e alunos que chegam atrasados na escola?". Coloquei também a definição da palavra "atraso", conforme o dicionário, e algumas outras questões. Depois disso, não só todos chegaram no horário como também permaneceram no grupo até se encerrarem todas as atividades.

Renata Violante

Discuti com os participantes do grupo os "combinados" para o trabalho e iniciei lhes perguntando para que nossos professores nos faziam perguntas, quando éramos alunos. As respostas foram simples: para ver se a gente estava prestando atenção, se a gente sabia o que ele ensinou...

No nosso imaginário, responder perguntas geralmente está relacionado com ser avaliado. Propus que abordássemos a questão do fazer/responder perguntas no trabalho de formação do qual estamos participando – responder seria colocar em jogo o que sabemos, para avançar no que não sabemos. Com esse "acordo" com o grupo, discutimos que sempre há um contrato didático estabelecido na sala de aula, mesmo que não explícito pelo professor, e que está diretamente relacionado com a concepção de ensino e de aprendizagem que ele possui. Para sistematizar essa discussão, fizemos uma síntese na lousa do contrato que tínhamos com nossos professores, relacionando-o com a concepção tradicional e, a partir da concepção de ensino e de aprendizagem que estávamos discutindo, listamos os procedimentos que representariam o contrato didático do grupo nesse momento.

Marília Novaes

As possibilidades de discussão sobre o contrato didático tiveram início na Plenária de Abertura do Encontro do Parâmetros em Ação, quando a Amábile

colocou em discussão o modelo tradicional de formação, indicando que nele se ignoram as condições reais e os pontos de partida dos professores, que a ênfase é dada ao ensino e não às relações entre o ensino e a aprendizagem, que os professores são tratados como seres passivos e que há uma grande incoerência entre o modelo de formação proposto e a expectativa de atuação deles junto aos alunos.

Essas colocações feitas pela Amábile proporcionaram a introdução da discussão no grupo sobre um trabalho de formação que fosse coerente com um modelo de ensino e aprendizagem em que o aluno é tratado de fato como sujeito do processo. Partindo dessa deixa, proporcionada pela plenária de abertura, indiquei a necessidade de redefinirmos os papéis (de professor e aluno, no caso da sala de aula, e de formador e participante de um grupo de formação, no nosso caso) e pontuarmos alguns direitos e deveres que precisavam ser acordados desde o início do trabalho para que as atividades pudessem ser desenvolvidas da melhor maneira possível.

A explicitação do contrato didático tem fundamental importância nesse processo de formação de educadores, porque pode produzir uma mudança qualitativa no papel que desempenham no grupo, na medida em que favorece o compromisso com o próprio processo de aprendizagem.

Sandra Mayumi Murakami Medrano

Num dos grupos de estudo de coordenadores gerais do Parâmetros em Ação, cujo acompanhamento está sob minha responsabilidade, compreendi a real importância do estabelecimento de um contrato didático inicial nas ações de formação.

Uma das participantes do grupo fazia a leitura do registro da última reunião, descrevendo detalhadamente as atividades que foram desenvolvidas. Percebi que não haviam incluído as conclusões, os comentários desencadeados pelos participantes, dúvidas, questões que levantaram etc.

Resolvi, então, logo após a leitura, fazer uma observação cuidadosa, ressaltando a importância de registrarem como foi o processo das pessoas em relação às atividades que realizaram, as falas dos participantes e outros aspectos do tipo. Utilizei parte considerável da reunião falando apaixonadamente da importância e das características do registro escrito... e não houve nenhuma manifestação do

grupo a respeito, nada que me indicasse o alcance da minha intervenção. Na reunião seguinte, a coordenadora do pólo veio conversar comigo, informando que o grupo que havia feito o registro tinha ficado muito incomodado com as minhas observações no encontro anterior. Expliquei minha "boa intenção" de contribuir e, em hipótese alguma, avaliar ou julgar o trabalho realizado, que, por sinal como uma descrição do ocorrido era bastante completo. Uma das coordenadoras fez então a seguinte observação: "Você deveria ter nos dito antes como fazer o registro..."

Essa situação mostrou o quanto é necessário estarmos atentos ao processo de formação dos educadores para não "atropelar" e bloquear o canal de comunicação existente entre eles e nós. E reafirmou a importância de, logo de início, estabelecermos um contrato didático em que, além de combinados necessários à organização e ao funcionamento do grupo, as expectativas de parte a parte sejam o mais possível explicitadas.

Jane Padula

Fazer alguns combinados antes ou durante os trabalhos tem contribuído muito para o desenvolvimento das atividades de formação. Esses combinados podem ser de natureza organizacional e metodológica e compõem o contrato didático do grupo.

Numa escola onde eu e a Rosângela realizamos a formação de várias educadoras, propusemos, logo no primeiro dia, um contrato didático relacionado especialmente ao compromisso com o trabalho – a frequência nos encontros, a leitura integral dos textos de aprofundamento teórico e a realização das atividades propostas. Dissemos desde o início que o nosso compromisso era com o grupo, e não com a instituição que nos contratou como formadoras, e que só desenvolveríamos o trabalho sob determinadas condições. Pedimos que pensassem se estavam dispostas a aceitar "as regras do jogo" e nos dessem uma resposta no próximo encontro. Todas concordaram com as condições. Ao meu ver, isso contribuiu – e muito – para a qualidade do desempenho das educadoras, pois em pouco tempo o grupo teve um avanço muito grande, se comparado com outros com os quais já trabalhamos.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Regina Lico

Educadoras pesquisam e discutem em grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Laranjeira do Sul/PR, jun./2000)

Leitura

A leitura é um procedimento habitual e necessário nos trabalhos de formação, em qualquer abordagem, uma vez que é a forma clássica de ter acesso à informação contida nos textos escritos. Nos grupos de estudo de educadores, geralmente é o recurso mais utilizado, pois dela depende parte considerável do que se faz nesses casos. Ao mesmo tempo, uma das reclamações mais frequentes dos formadores é que os educadores lêem pouco ou lêem menos do que se considera necessário. Se é preciso que todo profissional da educação desenvolva não só o gosto e o compromisso com a leitura, mas também os procedimentos que o farão ler com maior desenvoltura e eficácia (para ele próprio e para os seus alunos), então as práticas de formação terão que incluir situações de leitura sedutoras e produtivas.

Embora ler silenciosamente, para conhecer o conteúdo dos textos teóricos, seja uma velha prática de formação, familiar aos educadores, o que vem ganhando muitos adeptos ultimamente é a Leitura Compartilhada de textos literários – realizada pelo formador para o grupo –, cujos resultados se pode verificar ou inferir pelos depoimentos comoventes que se seguem. O Programa Parâmetros em Ação priorizou e legitimou essa estratégia metodológica de formação de leitores, que, ao que tudo indica, está contribuindo decisivamente para a constituição de uma comunidade de educadores

leitores neste país e transformando a crença de que é preciso ler sempre com alguma finalidade pedagógica, alguma finalidade que não seja apenas o que se ganha com a própria leitura.

Possivelmente, uma das razões dessa prática ter se revelado tão valiosa é o fato de, como identificou uma das formadoras do Parâmetros em Ação, ela funcionar como um "agrado" para os educadores. A leitura sem compromisso com alguma tarefa pedagógica específica é mesmo um agrado, porque revela o cuidado do formador com o grupo: ele escolhe um texto que considera interessante, ensaia a leitura para poder realizá-la de forma sedutora e... sem compromisso com algum tipo de utilidade pedagógica, simplesmente lê para o grupo, nada mais. Lê para compartilhar e provocar emoções, apenas isso. Como se pode ver em muitos dos relatos abaixo, é o suficiente! Mas nem só de Leitura Compartilhada se fazem as práticas de leitura nos grupos de formação. Há inúmeras estratégias que vêm sendo utilizadas para criar momentos significativos de leitura nos grupos, para desfazer alguns mitos em relação ao ato de ler, para seduzir os educadores com textos "irresistíveis", para convencê-los de que ler é apenas uma porta para um mundo infinito de conhecimentos a que todos têm direito... Algumas delas estão descritas nos depoimentos.



Educadora lê texto de aprofundamento
(Parâmetros em Ação, Porto Velho/RO, jul./1999)

Participar do processo de formação de um professor significa, entre outras coisas, ajudá-lo a construir sua competência leitora. Este tem sido um foco do trabalho ao qual tenho me dedicado especialmente.

Sabemos o quanto é importante fazer indicações de livros ou textos para leitura, mas o fato é que isso, por si só, não é suficiente para melhorar a qualidade das leituras. Eu vinha tentando várias estratégias e, até então, não havia conseguido grandes sucessos... Em um dos encontros, surgiu a idéia de montar um clube de leitores entre as unidades de trabalho. Foi o que fizemos em seguida. Daí por diante, pude perceber significativas mudanças. Refletindo sobre esse percurso, pude perceber que meu equívoco estava em colocar a leitura sempre como um fim, e não como meio para atingir um objetivo compartilhado. Hoje, a qualidade de leitura do grupo já é outra, e a mim cabe o desafio de construir outras propostas que a mantenham no seu devido lugar: de meio para alcançar algo, e não de fim em si mesma.

Débora Rana

Num dos grupos que coordenei, ouvi dos professores coisas muito interessantes sobre a leitura: "Às vezes, eu leio até na sala de aula, com os meninos falando alto e entendo tudo o que li"; "Na sala dos professores, a gente também lê, enquanto muitos colegas conversam na maior farra ao lado, nem ligam para o que a gente tá fazendo"; "No ônibus também se lê e nem por isso deixamos de entender o que estamos lendo, se eu for falar dos barulhos da rua". Eu não conheço professor que leia em um ambiente totalmente silencioso. Qual é o professor que tem uma biblioteca em casa ou uma sala de estudo? Professor lê na sala, no quarto em qualquer lugar (isso quando lê), com televisão ligada, rádio; menino gritando, marido reclamando. É preciso desmontar a idéia de que ler é algo diferente disso mesmo que é. Do contrário, os professores vão achar sempre que não lêem.

José Dionísio

A leitura compartilhada é uma atividade que gosto muito, mas com o tempo fui percebendo que é fundamental deixar claro, em algum momento, quais são os objetivos de o formador ler textos literários para o grupo – a sedução para

a leitura e para a literatura e a ampliação do universo cultural dos educadores. Do contrário, pode haver uma interpretação equivocada de que se trata simplesmente de uma dinâmica de grupo. Em vários lugares há uma concepção muito forte de que é preciso fazer dinâmicas de grupo de diferentes tipos nos trabalhos de formação e, como sabemos, a tendência das pessoas é assimilar a informação nova a partir dos seus próprios esquemas interpretativos. Num dos grupos que coordenei, ao término dos trabalhos – depois de ter enfatizado várias vezes o significado, a natureza e a importância das estratégias metodológicas de formação – uma educadora disse-me que a "dinâmica" que ela mais havia gostado era a das leituras... Fiquei pensando que, além de tratar genericamente do que são essas estratégias, é preciso também dizer o que elas não são.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Beatriz Gouveia

Varal de textos
(Parâmetros em Ação, Pólo de Afogados de Ingazeira/PE, fev./2000)

Tenho me esforçado para entender o que significa a "leitura" para os nossos ouvintes educadores e resolvi ler outro tipo de texto. Peguei um livro na estante das crianças – Contos de assombração. Li, então, no primeiro momento com o grupo, o conto "Maria Angula" e perguntei se tinham gostado. Pela primeira vez, o grupo discutiu o prazer de ouvir e ler um texto, sem se importar em discutir seu conteúdo. Alguns educadores contaram suas práticas de ler histórias, as pequenas bibliotecas da classe, a biblioteca infantil da cidade etc. A conclusão a que eu cheguei foi de que eu estava até então lendo textos com conteúdos, mensagens, sentidos que eram muito fortes; tão predominantes que encobriam a narrativa, as emoções, a surpresa, o medo... – o ouvir histórias. Se a minha intenção é incentivar a leitura em sala de aula, e que esta leitura seja prazerosa, acredito agora que é preciso diversificar os textos que são lidos. Em algumas ocasiões é possível ler um texto com conteúdo histórico, cultural, filosófico ou moral; mas, é importante sempre ler os textos simplesmente porque são textos, porque são literários, porque são maneiras diferentes de representar a vida, o pensamento, os acontecimentos, as emoções... No segundo dia, li um texto de Eduardo Galeano e, no terceiro, "A lenda do amor".

Antonia Terra

Ao longo do Encontro, a Renata questionava, nos intervalos, porque os educadores procuravam tanto um "sentido", um "objetivo", para as leituras. Ela também estava lendo "O conto da ilha desconhecida". Essa questão sempre foi um dos problemas identificados nas leituras e indagações que faço com os grupos de 5ª a 8ª série. A maioria tem dificuldade de aceitar uma leitura pelo simples prazer de ler e ouvir. Procura uma razão, uma função imediata, um valor que eu (a leitora) teria intenção de transmitir. Ao contrário das outras turmas, eu não sabia por que razão o meu grupo dessa vez aceitou bem a idéia de ler por prazer e compreendeu a intenção. Cheguei a conferir, questionando todo dia, as razões pelas quais eu estava lendo para eles. E as respostas eram sempre bacanas: pelo prazer de ler, para formar leitores, para lermos para professores e alunos...

No final do Encontro, com a leitura do caderno volante, foi que descobri que meu encaminhamento tinha sido outro naquele grupo. O professor David registrou no caderno volante:

"Após a leitura, a professora Antonia perguntou: os professores lêem para os alunos? A resposta foi que alguns lêem. Então ela reforçou a idéia da leitura e afirmou que durante este encontro leremos uma obra completa de Saramago." Geralmente, quando termino de ler o texto para os professores faço a seguinte pergunta: Por que vocês acham que eu li este texto para vocês? Mas, segundo o que pude conferir nos registros do Caderno Volante, desta vez eu havia mudado a questão. Afinal, será que a pergunta interfere tanto?

A conclusão a que cheguei é que pode mudar muita coisa. O questionamento que eu fazia antes dava margem para os professores ficarem procurando "sentidos" para eu ter escolhido aquela determinada leitura. O foco estava sobre a escolha do texto, por que aquele texto, e não sobre o ato de ler. Já a nova pergunta era direta e explicitava logo o assunto que eu queria tratar, ou seja, ler para os alunos.

Antonia Terra

Iniciei o segundo dia lendo o texto "A verdadeira história do Lobo Mau". Percebi que não houve um grande envolvimento, como é habitual em outros grupos, e então não resisti – perguntei o que tinham achado da leitura. Logo alguns participantes declararam não ter entendido a escolha do texto, já que não estava relacionada a nenhuma proposta de atividade. Essa observação provocou reação feroz de alguns educadores, gerando uma grande discussão sobre o papel da leitura na nossa vida e no âmbito escolar. Houve muita reflexão em torno da concepção de leitura de muitos educadores, geralmente consequência de sua própria experiência escolar. Acabaram concluindo que é muito prazeroso ouvir a leitura do outro e que assim se amplia o repertório de cada um. Todos consideraram a leitura compartilhada com o grupo uma excelente estratégia de formação e combinaram também trazer textos que apreciavam para ler durante o encontro.

Deane Rodrigues

Para receber o grupo nesse dia, muito mobilizado com as "novidades" que lhes eram apresentadas, a leitura de "O medo do novo", de Fanny Abramovich, veio a calhar. Todos ouviram atentamente. Aliás, vale a pena registrar que as leituras diárias, feitas pelo formador, assim como o registro do trabalho no Caderno Volante, têm para a composição do grupo e para a formação dos educadores um lugar de destaque entre todas as estratégias metodológicas propostas para o Encontro do Parâmetros em Ação. Os participantes comentaram o fato de eu ler os textos como algo de que gosto. Isso, segundo eles, dá um tom de real significado às leituras. Por meio delas, eles podem recuperar – e, em alguns casos, começar a desenvolver – o gosto pela leitura, assim como, em função do trabalho proposto com o caderno de registro, reconhecer-se como bons escritores, especialmente quando é feita a leitura do que escrevem. Nesse grupo, propus pensarmos nessa situação – textos lidos com um real significado – para a relação formador-professores e professor-alunos. Os textos que eu li foram expostos num mural, assim como alguns livros que eu trouxe para permitir um contato posterior e mais íntimo com eles. Nos intervalos do trabalho, sempre havia muita gente lendo, copiando bibliografia ou trechos dos textos.

Lília Campos Carvalho Rezende



Educadora lê mensagem para o grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Arujá/SP, nov./1999)

Para refletir sobre a importância da leitura na escola, tenho proposto algumas questões aos grupos de formação:

- O que a atividade de leitura em voz alta ensina?
- O que são textos interessantes?
- Quais são os critérios para escolher bons livros?
- Professor modelo de leitor: o que isso significa?
- Quando está ensinando os alunos a ler, o professor organiza mais situações escolarizadas – artificiais – de leitura ou situações de uso social da leitura?
- É possível formar alunos leitores antes de estarem alfabetizados? Como?
- É possível formar alunos escritores antes de escreverem convencionalmente?
- Vamos procurar como se chama essa prática de formação de leitores e escritores nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (letramento)?

Em geral, costumam "cair muitas fichas" a partir da vivência de leitura em voz alta que realizo e da reflexão proposta sobre a leitura na escola. E o que sempre costumo fazer é uma continha que é mais ou menos assim:

Se 5 professores do grupo, (normalmente composto de 40), que têm em média 30 alunos, começarem a ler bons livros para os seus alunos e fizerem isso durante 200 dias, serão 150 crianças tendo esse privilégio. Se fizer essa conta pensando em cada Encontro do Parâmetros em Ação que tive com professores do Brasil inteiro, minhas contas – posso concluir – são muito animadoras!

Eliane Minguês

“Quem sabe qual o escritor de língua portuguesa a ganhar o prêmio Nobel de Literatura?” Com essa pergunta, dou início à atividade que culminará com a leitura compartilhada do “Conto da ilha desconhecida”, de Saramago.

Antes, porém, costumo propor a leitura de dois textos que ajudam a contextualizar a obra e o autor: a biografia de José Saramago e o artigo “Nossa Língua Premiada”, de Fernando Bonassi.

Em seguida, faço a leitura em voz alta do 1º e do 2º capítulos do livro e os participantes do grupo acompanham a leitura do conto – entrego a eles uma cópia do texto, publicado numa revista de circulação nacional.

Quando lemos para um grupo de educadores, não é necessário que eles acompanhem no texto escrito, o que importa é a “leitura escutada”. Mas nesse caso, entrego a eles o texto, para que observem alguns aspectos importantes: como o autor pontua, como marca os discursos direto e indireto, que expressões típicas utiliza.

Depois da leitura, proponho uma discussão inicial sobre o papel do modelo de leitor na formação de novos leitores, em torno de questões do seguinte tipo:

- Quando leriam esse autor se eu não o apresentasse?
- Que achariam da pontuação que ele utiliza, fora de uma situação de leitura como esta?
- Por que será que escolhi este escritor e não outro?

Dessa forma, tem sido possível discutir o papel da escola na ampliação de repertório dos alunos e o papel do professor que pode – e deve – ajudar seus alunos que, sozinhos, ainda não teriam condições de ler um romance, um escritor ou um gênero desconhecido... Falamos nesse momento da formação de leitores e do papel fundamental da escola.

Eliane Minguês



Foto: Eliane Minguês

Educadoras ouvem história lida pela formadora (Parâmetros em Ação, Pólo de Governador Valadares/MG, jul./2000)

Lemos "O conto da ilha desconhecida", de Saramago, e todos adoraram. Ficaram com a cópia que a Eliane Mingues me forneceu, que eu ia entregando uma folha a cada dia. O suspense e a curiosidade envolveu a turma. Procurei, também, questionar as hipóteses sobre o que iria acontecer na história e retomar o que já havia sido lido nos dias anteriores. Nesse levantamento, os professores demonstraram entender bastante de "finais felizes". Alguns disseram: "a ilha desconhecida é a mulher da limpeza... está perto dele e ele não a vê...". Esse tipo de antecipação nunca tinha acontecido. Em outros grupos não se deu importância à mulher da limpeza até o autor construir a relação dos dois na história.

Antonia Terra

A Leitura Compartilhada, a meu ver, foi o procedimento de maior impacto para as educadoras deste grupo. Enquanto eu lia "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, por exemplo, uma participante começou a chorar e relatou ter vivido um fato idêntico. Resolvi então, nesse momento, romper com uma dificuldade minha também que era colocar os "meus" livros para que elas pudessem manipulá-los. E fui além: "emprestei" para que uma delas ensaiasse uma leitura para o grupo no dia seguinte. Foi muito bom vê-la lendo o meu livro e mantendo-o em seu poder durante o resto do dia, lendo a cada intervalo e me dizendo que adoraria lê-lo até o fim (esse prazer eu devo a Heloísa Dantas, que fez a sugestão e me garantiu que ler no livro era mais interessante que ler na cópia xerox). Relacionei essa atividade com as possibilidades de trabalho em sala de aula e todos os impactos que isso traz para a relação dos alunos com a leitura. Em várias avaliações, tanto orais quanto escritas, essa experiência com a leitura foi mencionada e acho que isso merece destaque neste relatório pelo efeito que produz nas pessoas.

Márcia Gianvechio

Tenho observado, que as situações em que lemos para os educadores são para eles surpreendentes. Isso aconteceu em todos os segmentos que já atuei no Parâmetros em Ação – EJA, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série. Dessa vez, eu havia escolhido o texto "O Cristo da Bahia", de Lígia Fagundes Telles. Todos estavam atentos e olhavam surpresos para mim. Após a leitura, falei um pouco sobre a autora, sobre a minha admiração por ela, sobre como me identificava com

algumas "daquelas memórias" e, por fim, contei das horas que eu tive que ficar no aeroporto, aguardando para prosseguir viagem até ali, e que fui passar o tempo numa livraria, onde comprei aquele livro. A leitura e a conversa tiveram grande impacto no grupo.

Aproveitei a ocasião e pedi que eles lessem suas próprias memórias.

Fui então duplamente surpreendida. Primeiro, porque os educadores realmente leram seus textos – na maioria das vezes eles falam sobre o que escreveram e nem olham para o papel. E, segundo, porque quando eu disse que gostaria de receber as escritas deles, todos entregaram, sem a "velha preocupação" de levar para passar a limpo. Esse trabalho com a leitura foi o que mais encantou o grupo. No terceiro dia, trouxeram vários livros – alguns de autores locais – e leram para os demais. No último dia, uma professora disse que nunca tinha comprado um livro (só lia livros didáticos, e só para fazer plano de aula), mas que ia mudar de atitude, estava ansiosa para fazer outras leituras. Outra colocou que nunca ninguém tinha lido para ela e que não pensava que ouvir alguém lendo pudesse ser algo tão gostoso e até divertido. Afinal, parece que "o ponto alto" foram mesmo as leituras feitas para o grupo, o que ficou visível quando distribuí alguns livros de literatura infantil para que conhecessem: vários educadores anotaram os títulos, chegando alguns a me perguntar se aqueles livros eram muito caros. A semente fora lançada e espero que renda muitos frutos. Para eles próprios e para os seus alunos.

Carolina Cândido

Gosto do ato de semear: jogar sementes em diferentes tipos de solo e observar o que acontece... As sementes germinarão ou não? Alguém logo responderá: depende do solo ou da semente... Pode ser até as duas coisas, mas eu, particularmente, acrescento uma terceira: o semeador. Estou cada vez mais convencida que a grande ação do Parâmetros em Ação é semear leituras no coração dos educadores brasileiros. Quando digo "no coração", é porque não basta "fazer leituras" para eles, é preciso seduzi-los para o prazer de ler. Afinal, para se tornar verdadeiramente leitor é preciso gostar de ler – e infelizmente a escola não tem seduzido os alunos para a leitura, não seduziu a muitos de nós, professores.

Com toda certeza, não atingi alguns objetivos dos Parâmetros em Ação neste último Encontro, porém, o mais significativo de todos foi alcançado: os educadores ficaram sensibilizados para as leituras. Por que tenho tanta certeza? Pelas falas deles: "Há mais de dez anos sou professora e nunca comprei um livro para ler. Vou mudar essa minha história: daqui pra frente vou ler um livro a cada mês.", "Professora, você veio nos alfabetizar, eu nunca li assim – nem para mim e nem para meus alunos – estou me alfabetizando em leituras a partir de agora." Lembrei-me imediatamente de Rubem Alves, quando, citando Mário Quintana, nos diz "...analfabeto é precisamente aquele que, sabendo ler, não lê". E na avaliação escrita dos trabalhos encontrei um trecho assim "Senti vontade de ler cada vez mais, e esse era um hábito que até então não havia desabrochado dentro de mim...". Uma semente começou a germinar... Formar formadores não é tarefa fácil, mas poderia se tornar mais leve e mais alegre se todos tivessem prazer em ler. Talvez o Programa Parâmetros em Ação contribua para os professores buscarem leituras e para que possam encontrar pistas, como no poema que o professor Claudionor me ofereceu no segundo dia do Encontro: "É um prazer imenso achar na leitura a pista para a paz que procuro tanto".

Carolina Cândido

É senso comum a idéia de que é preciso ler. De que a leitura é fundamental na vida de todos, de alunos, dos professores, dos formadores...

No entanto o que sabemos é que a formação de leitores, em muitos casos, está muito longe de ser uma realidade. Na escola, de modo geral, estão registradas muito mais experiências negativas com a leitura do que positivas. Todos têm histórias traumáticas, tristes, constrangedoras, com as lembranças do que lhes aconteceu quando eram alunos.

De onde então partir para a concretização desse objetivo, ou seja, a formação de leitores na escola? Fala-se em ler em voz alta para os alunos, ler livros em capítulos, ler histórias que sozinhos eles não conseguiriam fazer-lo, ler compartilhadamente. Mas como parar de falar, deixar de apenas discursar sobre essa importância e agir e começar a experimentar essas situações para poder transpô-las para o trabalho na escola com os alunos?

Já há algum tempo tenho realizado nos Encontros com professores "oficinas", para as quais levo os livros e as histórias que mais aprecio, para compartilhar com eles boas experiências com a leitura. Experiências que, de modo geral, estão completamente adormecidas. Há algum tempo deixaram de ler e os contos selecionados os têm feito ficar com vontade de voltar a descobrir o mundo através de viagens que os livros nos proporcionam. Isso permite discutir também o trabalho que se pode fazer em classe com os alunos... Falamos dos rituais, da iniciação nesse mundo tão cheio de surpresa, e que possibilita tanta ampliação do conhecimento de mundo – falar de outros mundos, outros assuntos e outros lugares tem sido uma situação privilegiada para discutir e experimentar a formação de leitores de verdade e a nossa contribuição nessa conquista dos alunos.

Eliane Mingues

Foto: Rosa Maria Monsanto Glória



Varal literário
(Parâmetros em Ação, Pólo de Conceição do Araguaia/ PA, jun./2000)

Retomei a proposta de fazer a Leitura Compartilhada de vários tipos de texto em vários momentos do trabalho e consegui ressignificar essa atividade com o grupo. Quando propus que identificassem as estratégias metodológicas utilizadas durante o trabalho, apareceu, em destaque, a Leitura Compartilhada. Coloquei os educadores para pensar sobre qual seria o meu objetivo, como coordenadora, ao ler para eles: seriam os mesmos objetivos de se ler para os alunos? Saíram várias respostas: descontrair, passar o tempo, pois estamos adiantados no desenvolvimento da pauta, pensar sobre a mensagem do texto para a nossa atuação profissional... Nada relacionado à formação e ao que com ela se pretende. Indaguei ao grupo quanto ao perfil que queremos dos professores – queremos que sejam usuários da escrita e leitores, não é? Sendo assim, é preciso repensarmos nosso papel enquanto formadores, para favorecer ou não a conquista desse objetivo. Reclamar que os professores não têm esse perfil é fácil, mas o que nós, enquanto formadores, podemos fazer? Devemos ajudá-los a desenvolver essas competências – de leitura e escrita? Como? Que estratégias podemos utilizar?

Daí veio a conclusão: é fundamental, sim, contribuir para que os professores se desenvolvam como leitores e escritores e uma das possibilidades é ler para eles, entusiasmá-los com a leitura e para a leitura. Para isso, teremos que estar – também nós, formadores – entusiasmados com a leitura.

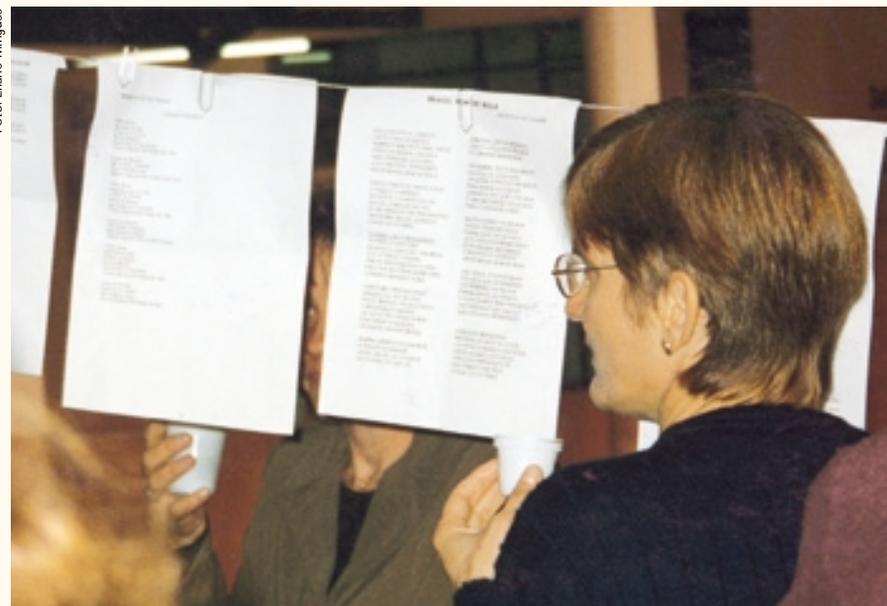
Roberta Panico

Tenho feito um varal de poesias nos Encontros do Parâmetros em Ação. Inicialmente, distribuo vários poemas (que serão apreciados, muitos lidos em voz alta) e depois vou montando um varal numa área de bastante circulação dos participantes do evento, para que todos possam ler os textos selecionados (tenho uma foto linda no meu Caderno de Registro de um grupo lendo o varal na hora do intervalo). Em destaque, coloco um pequeno cartaz com o texto a seguir.

Eliane Minguês

VARAIS SÃO UMA INVENÇÃO MUITO ANTIGA DA HUMANIDADE. FORAM CRIADOS PARA EXPOR MELHOR À LUZ E AO CALOR DO SOL AS COISAS QUE PRECISAM DELES PARA QUE NÃO MOFEM, APODREÇAM OU PERCAM QUALIDADE. ESTE VARAL POÉTICO SERVE PARA A MESMA COISA. EXPÕE PRODUTOS DO ESFORÇO POÉTICO DE CONSAGRADOS AUTORES À LUZ DA SENSIBILIDADE E AO CALOR HUMANO DAS PESSOAS QUE POR AQUI PASSAREM OS OLHOS... ESTA LUZ E ESTE CALOR NÃO IRÃO ALTERAR OS POEMAS AQUI EXPOSTOS, MAS REPERCUTIRÃO NA ALMA DE QUEM OS FRUIR. PESSOA, NÃO PASSE SEM ILUMINAR COM SUA PRESENÇA ESTA EXPOSIÇÃO.

Foto: Eliane Minguês



Varal de poesia
(Parâmetros em Ação, Pólo de Toledo/PR, jun./2000)

Montei o varal literário na sala, o que despertou grande interesse dos educadores em anotar bibliografias e xerocar os textos. Essa estratégia, somada à Leitura Compartilhada, de fato tem contribuído com o interesse pela leitura e com a ampliação do repertório literário.

Roberta Panico

Ler ou não ler, eis a questão...

Leia o texto abaixo e procure descobrir do que ele trata

PROPENSÃO AOS RESFRIADOS, DORES DE CABEÇA, DEBILIDADE OCULAR, CALORES, GOTA, ARTRITE, HEMORRÓIDAS, ASMA, APOPLEXIA, DOENÇAS PULMONARES, INDIGESTÃO, OCLUSÃO INTESTINAL, TRANSTORNOS NERVOSOS, ENXAQUECAS, EPILEPSIA, HIPOCONDRIA E MELANCOLIA.

Já descobriu? Ainda não? Tente mais uma vez...

A resposta está na nota de rodapé, no final da página...²⁴

A maioria de nós, educadores, tem dificuldade com a leitura, especialmente se nossa formação como leitores foi única e exclusivamente delegada à escola. Quem não teve chance de conviver com leitores verdadeiros desde muito cedo, em geral, não pôde, desenvolver o prazer de ler. São inúmeros os exemplos de bons leitores que contam, com saudade, dos momentos em que alguém em sua casa, ou seu vizinho, ou ainda seus avós tinham o hábito – aliás, mais do que o hábito –, a necessidade de ler. Não parece trata-se de uma simples coincidência...

Durante muito tempo, vários de nós imaginamos que jamais poderíamos nos constituir como leitores, afinal, como dizem, "é de pequeno que se torce o pepino". Portanto, como nossas famílias, por inúmeras razões, nem sempre puderam contribuir nesse sentido – e a escola menos ainda, pois nossa experiência de leitura como alunos esteve sempre voltada para fazer resumos, provas, responder questionários... – não haveria mesmo muita alternativa além de nos conformarmos com essa "fatalidade". Existem ainda várias outras razões que provavelmente contribuíram para não gostarmos de ler e, entre elas, há uma a ser destacada: por muitos anos a escola

acreditou que o domínio da decodificação habilitaria a pessoa a ler qualquer tipo de texto, possibilitaria o amor aos livros e teria o poder de fazer bons leitores. Mas não é bem isso que aconteceu com a maioria de nós, educadores, e com a maioria dos alunos. O início da transformação da prática de muitos de nós deu-se pela incorporação, no trabalho pedagógico, da leitura freqüente na sala de aula – afinal, nossos capacitadores nos diziam que, para os alunos aprenderem a ler e escrever, era fundamental que tivessem acesso a bons textos. Ler diariamente não parecia ser nada muito complicado... E começamos então a ler para eles.

Mas, infelizmente, as coisas não são tão simples como parecem à primeira vista; o que acabamos fazendo foi transpor a nossa própria experiência escolar de leitura para a nossa prática docente...

O que fazíamos? A princípio, líamos textos curtos e fáceis e depois os clássicos da literatura infantil – fazendo, a cada palavra difícil, a imediata tradução (afinal, se os alunos não entendessem cada uma das palavras não compreenderiam os textos!). Quando começamos a perceber que não é necessário garantir o entendimento de cada fragmento do texto para que o leitor possa compreendê-lo, passamos a não mais "traduzi-lo"... Mas não pense você, leitor, que os nossos problemas estavam resolvidos: havia ainda outros tantos...

Os alunos já liam e ouviam a leitura de bons textos, mas só isso era muito pouco: queríamos ajudá-los ainda mais!. Então, como não podíamos mais solicitar que resumissem e respondessem questionários – afinal, agora éramos modernas! –, criamos uma variação (com praticamente os mesmos efeitos), acreditando piamente que havíamos de fato mudado nossa concepção de ensino e aprendizagem, pelo menos no que diz respeito à leitura. Agora, líamos e solicitávamos aos alunos que dramatizassem, desenhassem, reescrevessem as histórias – o que parecia ser bem diferente...

Demorou algum tempo até compreendermos que o discurso havia mudado, mas a crença ainda não. Que a questão, na verdade, é muito simples, é criar um contexto de leitura na escola à imagem e semelhança das práticas sociais de leitura fora da escola. Que basta observar como a leitura acontece na vida para poder criar uma versão escolar parecida. E que é muito difícil para um não-leitor formar bons leitores, pois não é fácil convencer alguém daquilo que não estamos convencidos.

Superar essa prática levou algum tempo: foi preciso muita reflexão e ajuda

* Texto produzido por Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago.

²⁴ Algumas das conseqüências físicas da leitura em excesso, segundo panfleto de 1795, utilizado por Isabel Solé em cursos sobre leitura.

de outros parceiros para entendermos que formar leitores é uma tarefa que depende de empenho, planejamento, dedicação e conhecimento sobre as questões da leitura. Já havíamos avançado muito, mas ainda estava faltando "aquele toque de veracidade". As contribuições da professora e pesquisadora Délia Lerner foram importantes para avançarmos nesse sentido. Fomos aprendendo que é fundamental, entre tantas outras coisas, comunicar "comportamento leitor", isto é, aqueles procedimentos típicos de um verdadeiro leitor: comentar com as pessoas o que se leu ou se está lendo, expressar o que pensou ou sentiu ao ler, comparar o tratamento da informação em diferentes fontes, comentar as prováveis intenções do autor, relacionar o conteúdo dos textos à realidade vivida e a outros textos, recomendar leituras, interessar-se pelos autores, comparar textos, autores, abordagens...

"No fundo, o dever de educar consiste em, enquanto ensinamos as crianças a ler, enquanto as iniciamos na Literatura, proporcionar-lhes os meios para que julguem livremente se sentem ou não 'a necessidade dos livros'. Porque, se podemos admitir perfeitamente que alguém despreze a leitura, é intolerável que seja – ou que acredite ser – desprezado por ela. Ser excluído dos livros – inclusive daqueles que se pode prescindir – é uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão".²⁵

Agora, além do trabalho na sala de aula, também desenvolvíamos projetos como formadoras de outros educadores. Começávamos a ter claro que se era fundamental que os professores lessem para os seus alunos – em todas as séries – era importante também nós lermos para eles.

Esse momento marcou nossa experiência com a leitura: passamos a nos relacionar com outros formadores, leitores vorazes de literatura, e então foi possível dar um passo importantíssimo, porque fomos contaminadas irremediavelmente pelo convívio com leitores plenos.

"Saibas que, uma vez envolvido pela leitura, seu pobre filho não se deterá diante de nenhuma má ação: se atreverá a pensar por si mesmo, desobedecerá os farsantes embora usem uma roupa até os pés, tentará descobrir as causas do mundo físico e social que nos cerca, em lugar de repetir as orações

usuais e talvez até chegue a se convencer de que um bom comerciante ou um bom tecelão são pessoas mais úteis para seus semelhantes que um rufião de sobrenome ilustre ou um general de cavalaria. Daí a blasfemar contra a imprescindível tortura ou até mesmo pedir a abolição do Santo Ofício é só um passo."²⁶

Passamos então a ler, em todos os encontros de educadores, diferentes gêneros literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural de todos... Ou pelo simples prazer de ler para eles uma boa história... Isso levou muitos educadores a descobrir um mundo novo, inclusive o da literatura infantil, ao qual muitas vezes não tiveram acesso quando crianças e que agora, contaminados pela leitura, estão oferecendo a seus alunos. Estão descobrindo que ler e ouvir a leitura de bons textos é algo que não tem hora nem idade e que isso tem que fazer parte da nossa vida. A leitura vem se tornando uma necessidade básica para muitos educadores e essa conquista pode mudar a qualidade de vida, pode ser a chave para abrir novos mundos e novas possibilidades. "Quem lê tem muitos milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram. Quem não lê é cego, só vê o que os olhos vêem."²⁷

Para terminar, gostaríamos de, parafraseando o escritor Frank Smith²⁸ compartilhar dez maneiras de dificultar a aprendizagem do prazer de ler por parte dos educadores.

²⁵ Extraído de Daniel Pennac, *Como um romance*, Editora Rocco.

²⁶ Dissertação irônica de Voltaire sobre "os perigos da leitura" em resposta à condessa de Montoro, que pedia conselho ao enciclopedista indicações de leituras que deveria recomendar a seu filho.

²⁷ Rubem Alves, *Concertos de leitura*, Edições Loyola.

²⁸ Frank Smith, *Leitura significativa*, Editora Artes Médicas. Capítulo 11, "O papel do professor".

Maneiras fáceis de tornar difícil o gosto pela leitura nos grupos de formação

1. Acreditar que o leitor já nasce pronto, pois a capacidade e o gosto pela leitura é uma espécie de dom, com o qual poucos foram agraciados.
2. Ler sempre textos relacionados ao conteúdo desenvolvido no trabalho de formação para aproveitar bem o tempo.
3. Ler só quando a pauta de trabalho não está muito "carregada" ou quando os educadores já estão muito cansados, ou quando sobrou tempo no fim do período.
4. Ler sempre textos que tenham um ensinamento útil, moral, ou de auto-ajuda.
5. Ler de improviso, sem se preparar com antecedência: abrir o livro numa página qualquer e começar imediatamente a leitura.
6. Ler para adultos como se estivesse lendo tolamente para crianças, com ênfases infantilizadas.
7. Omitir as razões pelas quais escolheu o texto, não comentá-lo de início, não falar nada sobre o autor... para não desperdiçar o precioso tempo do trabalho de formação.
8. Ler textos literários sem entusiasmo, da mesma forma que se lê uma bula de remédio, uma receita ou um manual de instrução.
9. Esperar que todos entendam o texto da mesma forma.
10. Ler como alguém que está sob severa dieta alimentar e não como o estivador que encara o P.F.²⁹ na hora do almoço.



Foto: Eliane Minguês

Educadora lê texto literário
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, mai./2000)

²⁹ Prato feito.

Estudo

Como sabemos, o estudo requer um tipo de leitura específica: a leitura em busca do maior conhecimento possível oferecido pelo texto escrito. Embora os textos estudados no trabalho de formação certamente decorram de algum tipo de discussão sobre seu conteúdo, ou desencadeiem essa discussão, eles são produzidos para "ensinar por si mesmos". Há dois tipos de texto destinados ao estudo mais recorrentes tanto no Programa Parâmetros em Ação quanto no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: o texto expositivo e o texto instrucional. O texto expositivo é aquele por meio do qual o autor se propõe a ensinar conteúdos (geralmente conceituais) para um suposto leitor que os desconhece ou deles sabe pouco. O que chamamos genericamente de textos teóricos são textos expositivos: nesse caso, o esforço do autor é expor um tema de forma que o leitor o compreenda apenas com a leitura, mesmo que esta tenha que ocorrer várias vezes. O texto instrucional é aquele por meio do qual o autor se propõe a orientar a ação, o procedimento do leitor: os módulos de atividades de formação dos dois programas acima mencionados são instrucionais. Tanto em um caso como no outro, esses textos geralmente não falam por si mesmos com uma única leitura: é preciso estudá-los.

Quando se trata de textos que abordam conteúdos conceituais complexos, é fundamental que, durante a leitura, os educadores possam contar com uma orientação de estudo como apoio. Além disso, quanto

mais difícil for a leitura, mais necessário se torna que o formador faça uma certa propaganda do texto e "do que se ganha" com ele. Uma péssima estratégia é entregar o texto supondo que, por ser uma tarefa reconhecidamente importante, a leitura deverá ser feita por todos, independentemente de qualquer comentário prévio a respeito, pelo simples fato de que o cumprimento das tarefas combinadas é parte do contrato didático do grupo. Pior ainda é entregar muitos textos ou indicar muitos livros ao mesmo tempo, sem sugerir uma ordem de prioridade para a leitura: a condição de parceiro experiente coloca ao formador a tarefa de ajudar os participantes de seu grupo a selecionar e seqüenciar suas leituras em função das necessidades mais imediatas (deles próprios e do andamento dos trabalhos do grupo).

Se a constatação é de que os professores lêem pouco,³⁰ principalmente os textos teóricos, então é preciso desafiá-los para que melhorem essa sua atitude, pois isso faz parte do processo de formação profissional: não se pode ser demasiado exigente em relação à leitura deles, tampouco complacente com a sua não-leitura.

Uma das estratégias que têm sido mais eficazes nos trabalhos de formação é a indicação comentada da leitura proposta: nesse momento, o formador conversa sobre o texto, explicita os principais conteúdos nele abordados, relaciona esses conteúdos com o que vem sendo tratado no grupo e com a prática pedagógica, enfatiza as vantagens que ele oferece do ponto de vista pessoal e/ou profissional...

³⁰ Os níveis insuficientes de leitura da maioria dos profissionais da educação não representam um fenômeno localizado: segundo dados da Câmara Brasileira do Livro, no final da década de 90 o Brasil consumia 2,3 livros *per capita* ao ano, sendo que 60% dos livros vendidos eram escolares – didáticos e paradidáticos – e parte considerável distribuída gratuitamente pelo governo nas escolas. Na mesma época, o Ministério da Cultura informava que a maior parte do material de leitura adquirido espontaneamente no país é comprado em bancas de jornais e revistas, e que as bancas vendem mais livros do que as livrarias. Informava também que há apenas 4 mil bibliotecas públicas no país, aproximadamente uma para 40 mil habitantes.

Na verdade, o trabalho com a Leitura Compartilhada de textos literários é também uma forma indireta de contribuir para ampliar o interesse e o compromisso do educador com as leituras de um modo geral e, conseqüentemente, com o estudo de textos de aprofundamento. A expectativa é que a sedução pela literatura possa reverter, de alguma forma, em benefícios para a formação do leitor em muitos aspectos, e não apenas o gosto pela própria literatura e o interesse em desbravá-la. Quanto aos textos instrucionais, é importante ressaltar uma questão: a representação que geralmente temos do que seja estudar não pressupõe estudar procedimentos.

Essa idéia soa estranha muitas vezes, pois a impressão que temos é que o que requer estudo são os textos que tratam de conceitos, temas relevantes, assuntos complicados. Mas textos instrucionais como os módulos e unidades que compõem o Parâmetros em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores exigem estudo também: se queremos, muito mais do que uma idéia geral do que está indicado no texto, ter clareza sobre o encadeamento das ações propostas, a lógica da seqüenciação das atividades, as intenções subjacentes, os conteúdos implícitos, é preciso acionar nossa capacidade de análise e de fato estudá-lo. Os relatos a seguir enfatizam a importância do estudo em diferentes situações, tanto no caso da formação de professores como de formadores. No final, há um instrumento de orientação de estudo que pode servir de referência para a elaboração de outros que atendam a diferentes necessidades de formação.



Educadora orienta o estudo do grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Maringá/PR, abr./2000)

Uma das maiores dificuldades que os formadores enfrentam, segundo eles, é o fato de os professores não lerem os textos de aprofundamento. Na verdade, a prática de leitura para atualização e aprofundamento teórico é ainda restrita entre os educadores... Por isso, tenho sugerido que os formadores façam um trabalho de sedução para a leitura dos textos recomendados aos professores, comentando o que vão encontrar, o tempo aproximado que gastarão para ler, a linguagem, a relação entre o conteúdo abordado e o que está sendo tratado no grupo, a relação com a prática de sala de aula... enfim, as vantagens de ler o texto, o que com isso "se ganha" do ponto de vista profissional.

Solicitar que os educadores leiam um texto e que façam uso das informações nele contidas para analisar uma situação proposta ou para realizar uma atividade em que essas informações são imprescindíveis tem se mostrado também muito útil e enriquecido as discussões sobre os conteúdos dos textos.

Outra sugestão é propor a leitura acompanhada de uma orientação de estudo. Esse procedimento faz toda diferença, porque uma coisa é ler o texto, outra, bem diferente, é estudá-lo.

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Ibiandá Huzak



Educadores estudam e discutem o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em vários grupos apresentei, indiquei e sugeri leitura de livros que contribuem tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal. Os participantes anotavam as referências, mas me ficava uma questão que, de alguma forma, percebia como preocupação do grupo: o que ler primeiro, por onde começar a ler? Mesmo quando indicava a leitura de um ou mais livros para aprofundar um tema, ainda persistia essa questão para mim. E essa preocupação se mostrou real ao observar os grupos estudando para desenvolver o Parâmetros em Ação com os professores: as indicações, quando muito amplas, não os

ajudavam. Procurei então indicar a leitura de capítulos específicos, às vezes até de trechos desses capítulos, tanto dos Parâmetros Curriculares como do material bibliográfico complementar.

Marília Novaes

Nas simulações, os grupos, em sua maioria, se empenharam bastante em utilizar as estratégias metodológicas propostas e em lançar questões problematizadoras aos educadores, muitas vezes gerando uma tempestade de idéias que fugia do objetivo proposto na atividade. Na auto-avaliação, após o término da atividade de simulação, muitos declararam não ser fácil intervir adequadamente no momento certo e acabaram explicitando que não estavam seguros para exercer a função de coordenador de grupo. Nesse momento, compartilhei com eles que também não achava fácil essa função, mas que tinha plena convicção de que era possível para eles, que só aprendemos a fazer formação de professores acreditando, estudando, e principalmente fazendo. Sugeri listarmos algumas decisões que eles deveriam tomar e que poderiam ajudá-los a sentir mais segurança como formadores. Foi um momento muito significativo, pois a partir dessa listagem estabeleceram combinados de realizar encontros para que houvesse maior intercâmbio entre eles, referente tanto aos conhecimentos que já tinham quanto aos que certamente iriam adquirir com os estudos que precisariam realizar daí por diante.

Deane Rodrigues

Ao reencontrar os coordenadores após o evento de formação, percebi que estavam animados com o Programa, dispostos a enfrentar os desafios, mas sem saber como encaminhar o estudo, por onde começar a se preparar, o que ler primeiro... em resumo, como estudar para ser um coordenador de grupo de professores.

Com essas observações, planejei uma pauta de trabalho em que pudesse inserir a discussão desses procedimentos, auxiliada por uma melhor compreensão da concepção de formação de professores:

- *Abordar as atividades de forma que a finalidade, a expectativa de aprendizagem, o conteúdo e as estratégias metodológicas se tornem mais observáveis e compreensíveis, após seu desenvolvimento*

- Indicar leituras complementares nos PCN, ler com os participantes e, na indicação de livros, especificar o capítulo e explorar em quais questões devem se aprofundar.
- Explicitar com o grupo quais questões, nas atividades desenvolvidas, seriam de maior dificuldades para os professores ou para eles e ajudá-los a pensar sobre elas.
- Problematizar as atividades, sugerindo outra abordagem e discutir a concepção de formação que perpassa as escolhas de reorganização.
- Abordar as colocações dos participantes sobre os conteúdos a partir da concepção de ensino e de aprendizagem que possuem.
- Indicar o "caminho" pelo qual abordar o material, visando a própria formação como coordenadores de grupos.

Marília Novaes



Professores estudam Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

Depois das discussões anteriores, foi possível para o grupo compreender melhor as atividades de leitura apresentadas no programa "Pensando se aprende..." e rediscutir os procedimentos de leitura que os alunos utilizam para ler quando ainda não sabem ler. Sinto que ainda não é claro para as pessoas que se aprende a ler assim mesmo – lendo – e, conseqüentemente fica difícil entenderem as propostas de alfabetização apoiadas nesse pressuposto. O nível de conhecimento do grupo a respeito dos conteúdos previstos no Módulo de Alfabetização é ainda pequeno: há um longo caminho a percorrer. Certamente os futuros coordenadores de grupo precisarão de muita ajuda. É preciso que se organizem num grupo de estudo, e terão bastante trabalho pela frente.

Márcia Gianvechio

Para sistematizar as discussões realizadas até então, tenho proposto algumas questões para reflexão do grupo:

Será que o professor modelo de leitor e escritor + alunos resolvendo bons problemas (difíceis porém possíveis), pode resultar em aprendizagem?

- Será possível, ao longo dos 200 dias letivos, se propor:
- que o professor leia 200 textos;
- que o professor escreva 200 textos;
- que os alunos leiam 200 textos;
- que os alunos escrevam 200 textos?
- "De onde tirar" esses textos? Quais são os mais adequados para que o professor leia e para que os alunos leiam?

Respostas para essas perguntas são encontradas:

- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.
- No texto "Por trás do que se faz", publicado em Cadernos da TV Escola – Português, vol. 1 (p. 26) e transcrito no Módulo de 1ª a 4ª série do Parâmetros em Ação (p. 88).

Com 800 situações planejadas será possível então alfabetizar os alunos? E como poderá ser a qualidade dessa alfabetização?

As conclusões a que o grupo chega são animadoras e, nesse sentido, tem ajudado muito mostrar as relações entre os PCN, os Módulos do Parâmetros em Ação e outros materiais conhecidos. É muito importante ajudar o grupo a selecionar, entre as fontes disponíveis, o que é mais relevante para responder a suas necessidades mais imediatas.

O desafio que se coloca é: como garantir que todos continuem estudando? Afinal, o Encontro do Parâmetros em Ação é só uma apresentação geral do Programa...

Eliane Mingues



Foto: Marília Novaes

Educadores estudam em grupo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Cruzeiro/SP, set./2000)

Procuramos trazer para as discussões semanais, entre os coordenadores das escolas o estudo de conteúdos que vão além dos propostos nos módulos do Parâmetros em Ação: o objetivo é oferecer melhores condições para que eles conduzam adequadamente o trabalho de formação nas escolas.

Rosa Maria Monsanto Glória

Plano de Estudo Prévio do Módulo Alfabetizar com textos/Parâmetros em Ação - um exemplo -

Sistematizado por Marília Novaes e Rosaura Soligo

Estudar os módulos do Parâmetros em Ação como formador requer procedimentos próprios, diferentes daqueles de estudar para dar aula, ou mesmo para resolver dúvidas pessoais.

É um estudo a serviço da prática de formador (coordenador geral e de grupo) que tem dois âmbitos – o das estratégias metodológicas e o do conteúdo – que podem ser abordados de duas formas: num processo progressivo (pessoal e de grupo) de estudo e nas simulações de atividades propostas no módulo.

Estudar o módulo "todo", antes de desenvolvê-lo com o professor, propicia uma melhor compreensão dos principais conteúdos abordados e potencializa a ação do formador no trabalho com os grupos.



Foto: Eliane Mingues

Educadores estudam os módulos de formação
(Parâmetros em Ação, Pólo de Toledo/PR, jun./2000)

Sugestões de estudo

1. Leitura individual de todo o módulo (antes da reunião) para compreender sua organização e detectar as grandes dúvidas.
2. Leitura individual aprofundada da seqüência de atividades, a ser estudada na reunião com os demais formadores, com anotação das dúvidas e questões a serem discutidas.
3. Leitura individual de outros materiais que poderiam auxiliar a compreensão de questões importantes tratadas na seqüência de atividades a ser discutida no grupo.
4. Desenvolvimento da seqüência de atividades no grupo, identificando as estratégias metodológicas e o conteúdo e antecipando pontos que eventualmente representarão dúvidas para os professores. É importante procurar desenvolver as atividades da forma mais semelhante possível à que ocorrerá no grupo de professores (uma idéia seria cada coordenador geral ou de grupo se preparar para realizar a simulação de uma ou mais atividades da seqüência estudada e o grupo identificar suas dúvidas e dificuldades, discutir a realização e a necessidade de mudanças ou ampliações, compartilhar o que sabem para ampliar a compreensão de todos).
5. Levantamento de outros textos, materiais que poderiam ampliar a discussão do conteúdo. No caso do Módulo "Alfabetizar com textos", alguns exemplos são os seguintes:
 - Na seqüência 1, Atividade 2, o livro *Meu professor inesquecível*, de Fanny Abramovich, ou qualquer outro material que trate do tema.
 - Na seqüência 1, Atividade 3, o texto "Alfabetização total", de Gordon Wells, e o capítulo 3 ("O ensino da leitura") do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé.

- Para a seqüência 2, ler outros materiais que discutam o que as crianças pensam e sabem sobre a escrita e o capítulo 4 ("O ensino de estratégias de compreensão leitora") do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé.
- Para a seqüência 3, pensar em propor aos professores que realizem uma avaliação diagnóstica do conhecimento dos alunos sobre a escrita e planejar um espaço no grupo para discutir sua realização, o desempenho dos alunos, as dificuldades de análise do professor e os encaminhamentos.
- Para a seqüência 4, leitura do capítulo 1 ("O desafio da leitura") do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé.

Projeto pessoal de estudo para aprofundar os conhecimentos sobre alfabetização

Leituras indicadas

- *O diálogo entre ensino e aprendizagem*, de Telma Weisz, Editora Ática.
- *Psicopedagogia da linguagem escrita*, de Ana Teberosky, Editora Vozes.
- *Ler e escrever um grande prazer*, de Beatriz Cardoso, Editora Ática.

Registro escrito

A leitura, o estudo, a sistematização escrita nos cadernos de registro dos trabalhos desenvolvidos no grupo, a apresentação oral do conteúdo dos registros e a discussão com os demais participantes, com a ajuda do formador, contribuem para o desenvolvimento de competências de uso da linguagem oral e escrita cuja importância é fundamental, já que não são práticas comuns no cotidiano de muitos educadores.

Walter Takemoto

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos.

Telma Weisz

Foto: Beatriz Gouveia



Educadoras lêem, discutem e registram suas dúvidas

A escrita é um ato difícil. Escritores, compositores, jornalistas, professores e todos os profissionais que têm na escrita um instrumento de trabalho em geral dizem que "suam a camisa" para redigir seus textos. Mas dizem também que a satisfação do texto pronto vale o esforço de produzi-lo.

Há muitas falsas idéias sobre a escrita.

Há quem pense que os que gostam de escrever têm o dom das palavras e que para estes as palavras "saem mais fácil". Não é verdade. Escrever não depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade, desejo e crença na possibilidade de ter algo a dizer que vale a pena. Escrever é um procedimento e, como tal, depende de exercitação: o talento da escrita nasce da frequência com que ela é experimentada.

Há quem pense que só os que gostam devem escrever. Não é verdade. Todos que têm algo a dizer, que têm o que compartilhar, que precisam documentar o que vivem, que querem refletir sobre as coisas da vida e sobre o próprio trabalho, que ensinam a ler e escrever... precisam escrever. Por isso, nós professores precisamos escrever: porque temos o que dizer, porque temos o que compartilhar, porque precisamos documentar o que vivemos e refletir sobre isso, e porque ensinamos a escrever – somos profissionais da escrita! Se a escola não nos ensinou a intimidade e o gosto por escrever, só nos resta dar a volta por cima, arregaçar as mangas e assumir os riscos: escrever é preciso!"

*Texto de abertura do Caderno de Registro dos educadores cursistas
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES*

Se a intenção é formar educadores que sejam usuários competentes da linguagem, as propostas de leitura, escrita e discussão, desde que bem planejadas e adequadamente apresentadas, serão sempre oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento das competências de uso da linguagem e para potencializá-lo como espaço de reflexão.

Se, por um lado, ler e estudar são procedimentos fundamentais que favorecem a ampliação das possibilidades de interpretar e produzir sentido, por outro lado, relatar, descrever, comentar, explicar, analisar, discutir, comparar possibilidades e estabelecer relações são procedimentos que favorecem a ampliação das possibilidades de construir saberes e expressar o pensamento oralmente e por escrito. Tudo isso deve ter lugar numa proposta de formação que toma os educadores como sujeitos do seu processo de aprendizagem. Portanto, é preciso criar condições para que eles não apenas escutem – o que é habitual nas práticas convencionais de formação – mas que efetivamente leiam, escrevam e falem o que pensam.

Nesse item, o destaque é para as estratégias metodológicas de formação apoiadas no registro escrito. Algumas possibilidades de uso do registro escrito incentivadas no Parâmetros em Ação e no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores são: o relato de experiências, opiniões, reflexões pessoais, conhecimentos adquiridos, preocupações profissionais etc.; a resposta individual ou coletiva a partir de uma questão/proposta colocada pelo formador; a anotação de observações a partir de um programa de vídeo ou de uma situação analisada; o registro das contribuições trazidas pela discussão coletiva à prática pedagógica; a documentação do planejamento de atividades; a elaboração de resumos de leitura e de síntese conclusivas.

Seguem-se alguns relatos que abordam (e/ou revelam) especialmente

a importância do registro escrito na formação dos educadores, as dificuldades que essa atividade coloca e o papel do formador para incentivá-la e torná-la uma prática habitual nos grupos. A maior parte dos depoimentos de formadores trata do uso do caderno de registro coletivo das discussões realizadas nos grupos de formação, que é uma prática proposta e muito incentivada no Parâmetros em Ação. E, na seqüência, há alguns registros de professores: trechos de relatórios da equipe de uma creche com um projeto sério de formação em serviço, cujas conseqüências na equipe de educadores se poderá inferir a partir dos textos produzidos por eles durante os últimos anos.



Professores Canela e Guajajara registram as discussões
(Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

Segundo os formadores, a escrita de textos é uma das situações mais desconfortáveis para os professores, por incrível que pareça (afinal, a natureza do trabalho pedagógico pressupõe a prática de escrita). Eles dizem que as justificativas são várias, mas a que mais se destaca é o medo de ser avaliado. Na verdade, o que os professores estão constatando é que não sabem escrever como acham que deveriam, e é difícil lidar com essa situação.

Quando se discute esse tipo de questão nos grupos de formadores, a conclusão a que chegam é que eles próprios precisam investir em si mesmos para melhorar sua competência escritora: se eles, que são formadores, não escrevem tanto ou tão bem quanto deveriam, como é que vão incentivar os professores a fazê-lo? Todos têm sido unânimes em afirmar que o educador precisa desenvolver a prática de escrita e acredito que uma das formas de favorecê-la é incentivar o uso do computador, sempre que possível. Quando se escreve no computador, a relação com o texto é diferente da que se tem ao escrever à mão, no papel: há uma mobilidade maior, uma facilidade em trocar coisas de lugar e uma possibilidade de valorizar mais o texto porque ele pode ser impresso.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Antonia Terra

Educadoras escrevem suas memórias
(Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

Certamente, todos concordam que o registro escrito não é uma tarefa simples: reveste-se de uma certa complexidade e de algumas dificuldades. Além de pensar no que escrever, muitas vezes é difícil encontrar a forma adequada de fazê-lo.

Se pensarmos nos textos enquanto unidades comunicativas que manifestam intenções de quem os produz – pretendem informar, convencer, seduzir, instruir, sugerir – podemos organizar situações de aprendizagem de forma a oferecer aos educadores informações úteis à tarefa de registro.

Que situações propor em relação ao Caderno de Registro nos grupos de formação? Uma das formas é refletir coletivamente antes da primeira escrita, levantando/discutindo com o grupo:

- Possíveis funções do registro – isso ajudará a selecionar o conteúdo.
- Quais informações ajudariam a compor um bom registro.
- Algumas possibilidades de organização textual e tipo de linguagem predominante nos textos que têm como finalidade o registro de um trabalho coletivo de formação.
- As principais conclusões relacionadas aos trabalhos do dia.
- Modelos de referência – principalmente lendo alguns registros interessantes e de boa qualidade produzidos em outros grupos.

Quanto às devolutivas do coordenador de grupo, após o registro feito, penso que essa é uma questão delicada. Acredito que devemos sempre acolher e valorizar os textos produzidos e, quando estiverem pouco informativos em relação às finalidades que caracterizam um gênero desse tipo, se houver "clima", podemos dar uma devolutiva pautada nos itens discutidos antes da primeira escrita. Isso é algo que pode fazer o conhecimento do grupo avançar, desde que o autor do texto não fique numa situação difícil, sentindo-se, de alguma forma, criticado publicamente. A sensibilidade do coordenador de grupo é fundamental para tomar a decisão mais acertada em relação a dar ou não uma devolutiva. Pedir que a pessoa que se encarregou do registro dê seu depoimento sobre as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados etc. é importante para que o coordenador perceba se cabe uma devolutiva e se favorece a reflexão sobre esse tipo de escrita.

Iniciar os trabalhos com a leitura do Caderno de Registro não só resgata o que se trabalhou no dia anterior, mas também propicia um momento em que as pessoas podem reler suas anotações e acrescentar algo que eventualmente não foi citado. O próprio coordenador do grupo também deve estar preparado para essa atividade, utilizando dados do seu próprio registro – seus pensamentos, descobertas feitas pelo grupo, suas conclusões, algumas pendências ou dúvidas que ficaram sem resposta.

Renata Violante

O Caderno de Registro é um espaço que mantém viva a engrenagem de escrever e refletir sobre o que se faz. É o espaço que documenta o pensamento dos educadores, onde ficam registradas suas versões sobre a prática desenvolvida, sua verdadeira autoria. Nos registros, eles têm a possibilidade de apresentar, explicar, justificar, interpretar, questionar suas ações. Por meio da escrita é possível "voltar" à prática desenvolvida para compreendê-la melhor e para ter parâmetros para analisar o que se faz. Tarefa imprescindível, porém nada fácil. É preciso manter o braço aquecido: o insaciável e abrasivo hábito de escrever.

Beatriz Bontempi Gouveia

A descoberta do Caderno de Registro coletivo (o que chamamos Caderno Volante) como fonte de articulação do trabalho, e também como gerador de um sentimento de coletivo, tem me encantado. Neste grupo, especialmente, o registro possibilitou uma discussão muito rica de suas ricas possibilidades como estratégia de formação. O fato de inicialmente agregarmos algumas informações sobre o local dá um sentido de valorização, que parece envolver de uma maneira especial as pessoas. O grupo trouxe muitas contribuições, não só de informações locais, mas também textos que fundamentavam a importância do registro.

Rosângela Veliago

Na minha prática como formadora, introduzi o Caderno Volante como forma de um fio condutor do processo de formação em curso. O que ocorreu é que o grupo passou a vê-lo como uma forma de vínculo com o trabalho e com o próprio grupo, fazendo dele um companheiro inseparável. O caderno tem um pouco de cada um, contribuindo para o desenvolvimento da identidade do grupo.

Maria Cristina Leandro Paiva

O Caderno Volante tem sido um bom aliado durante o Encontro do Parâmetros em Ação. Muito embora alguns relatos permaneçam meramente descritivos, é possível refletir sobre o papel do registro, a que se presta e como deve ser feito. Tenho investido nesse exercício e tem sido bastante gratificante. Adoto como prática nunca indicar o redator, deixo que os voluntários se manifestem. Mas, apesar de não me envolver na escolha, informo que o relato não pode deixar de ser feito, o que é sofrido para eles: muitos prefeririam que eu nomeasse alguns, acabando com aquela história de ficar à espera de alguém que se candidate. Deixo o grupo bastante à vontade quanto à utilização do caderno, mas fico atenta às oportunidades e faço observações quando sinto que posso, tendo cuidado para não inibi-los. Escrever em um caderno que vai circular sabe-se lá onde, para além do seu município, de seu Estado, é algo assustador, ainda mais para quem não tem o hábito de escrever nem para si.

Fernanda Leturiondo Parente

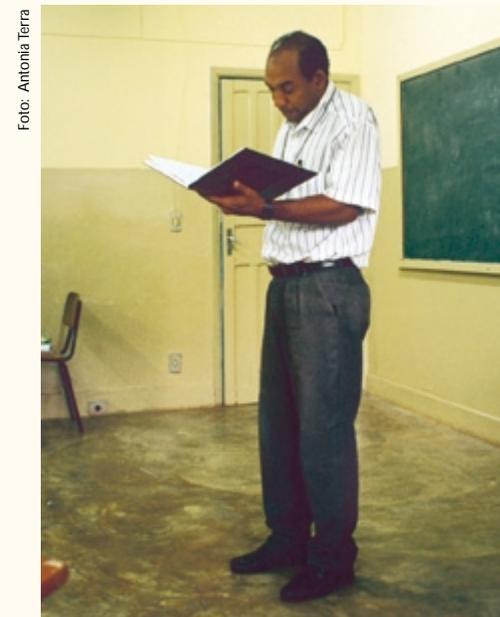


Foto: Antonia Terra

Educador lê o Caderno de Registro
(Parâmetros em Ação, Pólo de Tocantinópolis/TO, set./2000)

Para conseguir um voluntário para escrever no caderno volante foi um sacrifício. Ninguém queria escrever, de jeito nenhum. Ninguém se oferecia, e eu me sentia muito à vontade para indicar alguém. Fiz algumas tentativas.

Utilizei toda a minha competência de discurso. Nada!

Mostrei todas as vantagens de escrever e as desvantagens de não escrever. Nada! Fiz malabarismos com o caderno, brinquei, contei piadas sobre as minhas gafes na escrita. Rimos à valer e... Nada!

Solicitei idéias e sugestões para ajudar a resolver esse impacto. Nada!

Então, confessei ao grupo a minha impotência e o esgotamento do meu estoque de idéias. Só me restava naquele momento ler algumas passagens do registro de outros grupos, de outros pólos, e socializar os depoimentos de colegas diante de situação semelhante.

Foi incrível a reação do grupo. Além do que eu podia imaginar. Ficaram muito emocionadas e identificadas com os sentimentos que eram descritos nos trechos que diziam respeito ao medo inicial de assumir a representação do grupo, os sentimentos que tinham, o receio de não conseguir produzir um bom texto, os erros que poderiam cometer etc.

Então, quase imediatamente, uma mão se estendeu em direção ao caderno. Ficamos todas olhando e levei alguns segundos para perceber o que aquele gesto solicitava. O que aprendi? A fonte criativa é inesgotável. A previsibilidade é imprevisível. Naquele momento era a pauta, o grupo e eu. As estratégias me ajudaram? É claro que sim. Como? Permitindo a reconstrução e a recriação das próprias estratégias!

Riva Cusnir

Distribuir a responsabilidade pelo registro para uma dupla ou um pequeno grupo, sempre que possível, ameniza a ansiedade de quem vai registrar e ao mesmo tempo potencializa o trabalho em equipe, que é um dos grandes desafios do trabalho de formação de educadores.

Rosângela Veliago

Algo tem me chamado a atenção nos encontros do Parâmetros em Ação, quando discutimos o que os participantes do grupo registram em seus cadernos. Tenho observado que, quando eles aprendem algo, procuram sempre relacionar à sua prática. Talvez isso explique por que, diante da pergunta sobre o que é

importante anotar, escuto sempre a mesma resposta: "o que poderei usar no meu trabalho".

Renata Violante

Este ano, tive oportunidade de observar várias atividades desenvolvidas pela Aricélia, no grupo de Educação Infantil. Ela dá ênfase às estratégias de formação, em especial ao exercício do registro. Dessa maneira, os participantes acabam escrevendo o tempo todo. Eu mesma vivi essa experiência no grupo. Assinalei, inclusive, aquilo que poderá me servir mais em um novo planejamento para grupos de 1ª a 4ª série, tanto no que diz respeito a fazer o educador escrever, como no controle do tempo e no levantamento constante de conhecimentos prévios, preocupações que continuo tendo no meu percurso como formadora do Programa Parâmetros Em Ação.

Alice de La Rocque Romeiro

Foto: Antonia Terra



Educadora lê o Caderno de Registro coletivo (Parâmetros em Ação, Pólo de Tocantinópolis/TO, set./2000)

Quando me vi no lugar de formadora do Programa Parâmetros em Ação, diante do desafio de concretizar a prática do Caderno de Registro num Encontro de 32 horas, fiquei freneticamente buscando significados para um registro que no mundo das minhas idéias pode ser representado como um "Menino que é um anjo que ainda não criou asas e um diabinho que já perdeu o rabo".³¹

Assim, comecei a levantar uma verdadeira chuva de questões, na perspectiva de buscar um porto um pouquinho mais seguro para a implementação de uma estratégia que teima em brigar com a nossa formação inicial de professores e pedagogos.

Entre as tantas perguntas que me fiz, algumas foram essenciais como: O que quero, o que desejo, o que preciso registrar? O que espero durante e depois do registro escrito? Onde vou chegar registrando?

Fui aos poucos me convencendo, felizmente, que nós professores somos teimosos por inúmeras vezes e, por isso, acreditamos que enquanto "todo mundo se contenta com um espelho, a minha alma precisa de dois: os meus olhos. Ora verdes, ora azuis, dependendo de como ela acende a luz".

Sabe quando descobri isto? No momento em que eu sentia que o silêncio torturante do medo se instalava e tentava engolir os educadores, futuros coordenadores de grupo do Programa, que tentavam registrar no caderno o seu universo de idéias, quando fazíamos o levantamento dos seus conhecimentos prévios. A partir daí, fiquei mais inquieta do que sou e fui "matutando" como minimizar a dor e, a cada Encontro, fui descobrindo que "Meus caminhos eu mesmo traço, e seus sabores eu mesmo invento". Assim, a cada vez, procuro percorrer um caminho com o grupo que não dispensa:

Socializar a pauta do Encontro - Preciso ouvir o que acham de tudo que está proposto na pauta de trabalho, se querem dar um "tom", acrescentar, ousar além do proposto. Nesse sentido, é garantida a participação de todos na reflexão sobre a pauta do encontro: todos precisam se sentir cúmplices, co-autores do trabalho. Começar pela socialização da pauta, planejando a sua operacionalização com o grupo, tem se revelado uma boa proposta. O exercício do registro começa a delicada colcha do Caderno de Registro individual e do caderno volante: a colcha precisa ser bordada por várias mãos. Esse é um desafio, um segredo para ser vivido, e não ouvido.

Caracterizar o nosso grupo de trabalho - Para início de conversa, quem somos nós? É fundamental "quebrar o gelo", construir o vínculo e conhecer um pouquinho da história de cada um que vai dar o tom do Encontro. Isso carece de encanto, para que, devagarinho, deixem soltar a mão travada, medrosa, que teima em não escrever.

Buscando os saberes de cada um - É o nosso primeiro Encontro e nossa mochila de vida está cheia, o desafio é vasculhar com o olhar despido do cotidiano e das frases feitas – "Isto eu já sei, isto eu já faço". É necessário permitir que o espaço individual, de busca do que cada um sabe, seja ocupado, vivido por alguns minutos solitariamente.

Socializando os nossos saberes no pequeno grupo - "Cuca boa fuça à toa. Em cada lance vai de proa..." E muitas cucas, o que dirão? Sair da solidão é prioridade. Abro o espaço para os educadores conversarem entre si. Aos poucos, eles vão percebendo, confirmando que essa atitude de ouvir o que o outro tem a dizer amplia os horizontes, confirma saberes, desinstala outros. Tenho percebido que o grupo acaba percebendo a provisoriedade e o dinamismo do conhecimento.

Socializando com o todo, não somos fragmentos - "Muitas idéias entraram em nossas cabeças feito parafuso quente. É... não é fácil se meter a reinventar o mundo".

Quem chega de longe também tem espaço garantido na conversa - Eu, formadora, fico temendo e penso: tomara que ninguém diga que tenho cheiro e gosto de café requentado. Garanto o espaço da problematização partindo das falas que me incomodaram, que me fizeram refletir, que me desequilibraram.

Registrando a todo instante - Às vezes, dói! Parece que a mão teima em esconder os pensamentos para não deixar pistas. Chega a dar medo! É meio assim que sinto o grupo no início do trabalho com o registro escrito. Percebi que devia tornar acessível e desejável aos professores o exercício da escrita, para que isso possibilitasse uma referência mais dinâmica e reflexiva da condição de aprendiz, a partir da própria relação com o saber, com a pesquisa e com o ato de escrever – sem censuras, sem vigílias, sem cobranças, sem preocupações com a gramática e com a reestruturação do texto. E o grupo vai se soltando, decolando.

O grande "lance" é escrever o que puder, o que souber, do jeitinho que quiser. Afinal, é hora do pontapé, de colocar a bola em jogo. Durante o processo

³¹ Todas as citações deste texto têm como fonte: Paulo Venturelli, *Introdução à arte de ser menino*, Editora Nova Didática.

de construção da prática de registro no grupo, aí sim, vamos burilando o grande diamante bruto do registrar. E então refletimos, discutimos, nos ouvimos sobre a utilização dessa estratégia metodológica que tem, dentre tantas finalidades, a da avaliação contínua das aprendizagens que são construídas – individualmente, após os momentos de socialização dos saberes nos subgrupos e no grande grupo, após minhas contribuições, a pesquisa na literatura e a reflexão sobre o aprendido.

Fazendo pontes entre práticas pedagógicas, teorias, história de vida: "Será um terremoto no peito? Ou é um vulcão nascendo sem jeito do fundo do coração"? Refletindo sempre, a todo instante, não abro mão: Estamos como chegamos? O que está acontecendo com os nossos conhecimentos? Sinto que, no momento dessa reflexão, o grupo "parece um pano rasgado que se vai soltando aos pedaços, deixando nosso corpo sem sumo, e tontos ficamos sem rumo". Então procuramos, todas juntas, conversar sobre os momentos dos quais lembramos que conseguimos aprender algo. O memorial de quando fomos alfabetizadas e de quando fomos professoras pela primeira vez tem ajudado muito a desatar os nós e reinstalar a confiança.



Foto: Alice Romeiro

Formadora lê Caderno de Registro coletivo (Parâmetros em Ação, Cuiabá/MT, set./2000)

Apreciando as produções de cada um: Percebo que o desequilíbrio chegou devagarinho: é hora de realimentar o grupo. "No parque, as folhas caem marrons, amareladas, salmão. É o jeito tênue de a natureza se despir do calor e se preparar pra outro inverno. Tempo em que as árvores ficam todas nuas..." Criei um espaço no trabalho onde todas "visitam" os Cadernos de Registro umas das outras, dão sugestões, anotam aquilo que consideram importante e que, por algum motivo, não conseguiram registrar durante a discussão.

Refletindo com base no vivido nas horas de encontro: "Percebi que num amigo, de um modo que ainda não entendo, estão todos os homens, todos os limites dos homens, e suas esperanças, e também seus medos e suas grandezas, e também suas sombras." Um momento muito especial do trabalho tem sido o de pensar sobre tudo o que estamos vivendo no grupo: percebem os limites, as potencialidades de cada um e, principalmente, que todos têm saberes que são importantes e precisam ser socializados para fortalecer o grupo.

Contribuições estamos levando, cada uma no seu limite: "Os sapatos na cômoda guardados: cheiro de caminhos andados, sombras de outros nem começados?" A cada dia de encontro, os educadores são convidados a socializar os novos conhecimentos aprendidos ou em processo de construção.

Avaliando sempre. Elegendo nossos descritores: "Na concha eu não ouço o mar." Durante todos os turnos de trabalho que antecedem as atividades de simulação, avaliamos sempre o nosso processo de grupo. Uma estratégia que tem sido muito interessante é a de construir um cronograma que garanta a participação de todos os educadores, para viverem o papel de escriba e de observador da sua caminhada.

Buscando auxílio na literatura: "O dicionário é um aquário onde todos os peixinhos estão sempre nadando..." Dúvidas, reflexões, desequilíbrios precisam de discussão para podermos avançar: então convido o grupo a trazer material bibliográfico, textos, livros, revistas, projetos e outros materiais que tratem das questões que estão incomodando a todos, ou a alguns deles, para que juntos possamos buscar subsídios para, se não solucionar, pelo menos amenizar dúvidas e conflitos.

Avaliando tudo, todos, sempre. Sem escapar à avaliação das aprendizagens pessoais. Abrimos a roda, nos olhamos, falamos sobre o que sentimos.

Procuro garantir a construção de um espaço permanente no Encontro, que proporcione a avaliação contínua das aprendizagens pelos próprios educadores, que não exclua a minha participação, não só como formadora, mas como parceira: para isto o vínculo precisa estar sendo tecido com afeto.

A avaliação também ocorre nos momentos de análise das estratégias metodológicas de formação que tiveram lugar no trabalho: é hora de relacioná-las com o desafio da formação de profissionais de fato reflexivos.

Aricélia Ribeiro do Nascimento

Foto: Eliane Mingues



Educadora escreve suas memórias
(Parâmetros em Ação, Pólo de Mantena/MG, ago./2000)

Minhas memórias de aluna...

Pensando, neste momento, em minha trajetória de vida, fico emocionada e lembro-me daquela menina triste, quieta, que cursou desde a 1ª série até o Magistério em uma escola pública. Vejo-me chegando à escola, receosa, preocupada com os colegas que choravam pelo seu primeiro dia de aula. Minhas lembranças da 1ª série foram um tanto quanto dolorosas... Eu, menina tímida, com 7 anos (nem tanto vividos ou percebidos como é possível às crianças de hoje), comecei estudando em uma escola lotada, com os alunos todos sentados. E a professora? A professora era brava, austera e o que me lembro mais era o "bendito" caderno de caligrafia, que teria que ser impecável... Minha tristeza era grande pela demora em aprender a ler: comparava-me com os colegas que já liam e sentia-me diminuída por ainda não saber. [...]

Andréia Cristina Barbosa Trentin

Para avaliar a atividade de memória, perguntei se eles tinham um caderno para registro. Eles disseram que receberam um bloco na pasta entregue pela Semed. Para estimulá-los a ter um caderno mostrei, então, o meu.

Pedi que anotassem, mesmo no bloco, as impressões, do que gostaram e do que não gostaram da atividade de apresentação. Solicitei que tentassem escrever para eles mesmos no futuro, lembrando o que foi ou não interessante, o que acrescentariam ou o que eliminariam da atividade. Pedi que, depois, um entregasse suas anotações para um colega ler e que ele anotasse uma apreciação.

No final das outras atividades do encontro, pedi que também anotassem o que consideravam necessário. Algumas vezes, essas anotações ficaram como tarefa para casa."

Antonia Terra

Ultimamente tenho também feito algumas reflexões por escrito e compartilhado com os educadores. Dessa forma, é possível comparar estilos de escrita e as escolhas em relação ao que registrar. Os grupos têm observado que, enquanto seus registros têm o formato de ata, o meu acaba relatando questões vivenciadas no trabalho, problemas surgidos, dúvidas que não foram resolvidas, sentimentos... conteúdos que muitas vezes acreditava não serem importantes para integrar os registros. Recentemente, um dos grupos que coordenei usou uma estratégia interessante: a pessoa que ficava encarregada de fazer o registro levava, além das suas anotações pessoais, também a de outros participantes para ter outras

referências e também para verificar se certas questões não poderiam ter lhe passado despercebidas. O resultado foi muito bom.

Renata Violante

[...] Gostaria de dizer a todas vocês que a sensação de coordenar um grupo de educadores é muito boa, é ótima, desde que tenhamos segurança do que estamos fazendo.

Se o formador não tiver segurança de seu objetivo e sabedoria na condução das atividades, ele, com certeza, não propiciará um bom trabalho de formação. É como Cristina falou: muda-se de início a nossa postura, para a partir daí podermos mudar ou instigar a mudança na postura do outro. E quando isso ocorre, a satisfação é muito grande.

Temos a convicção de que, com esse Encontro, não aprendemos tudo sobre o Programa Parâmetros em Ação, porém temos o compromisso, antes de tudo, com cada um de nós mesmos, para a inesgotável busca do aprender, do saber, do conhecer. Isso só depende mesmo de cada um de nós, que assumimos essa responsabilidade junto aos professores.

Desejo a todas nós muito sucesso. Que possamos realmente alcançar nossos objetivos enquanto formadores e que jamais esqueçamos o nosso verdadeiro compromisso.

*Trecho de um registro no Caderno Volante,
feito pela professora Nasaré Sampaio*



Educadora lê o Caderno de Registro coletivo
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, nov./1999)

Trechos de relatórios de educadores de creche

Nestes últimos seis anos, senti uma evolução rápida na coletividade da creche. Começamos a perceber que fazemos parte de um ciclo [...], começamos a conhecer a importância da alfabetização, da matemática, da cozinha, da lavadeira... Todos possuem o seu valor e quando todos começaram a perceber essa importância o trabalho deu um salto de qualidade e ganhou em compromisso.

Todos começamos a trocar experiências, dividir tarefas no dia-a-dia e realmente conhecer o porquê do trabalho e a sua importância. A busca nos livros, nas experiências de vida, nas discussões, na arte – e principalmente a liberdade de participação – fez com que o trabalho amadurecesse. As pessoas tinham o poder e o direito de fazer propostas, desde o trabalho da sala de aula até a organização do refeitório.

Essa oportunidade e esse direito de realmente exercer a atitude de cidadania você leva para toda a vida, você coloca em todos os momentos e isso te faz crescer enquanto ser humano.

A creche hoje se mostra com transparência aos olhos da comunidade e chama os pais e a sociedade para exercitar esse direito que eles possuem – direito de conhecer e de opinar.

O trabalho coletivo é árduo, é muito mais difícil. Brigamos por salários, material, espaços, opiniões, mas a discussão enriquece, te faz refletir, te leva à diversidade de idéias e a ter o compromisso de participar e transformar.

Se antes eu me sentia na margem de um riozinho, achando que ele não me levaria a nenhum lugar em especial, hoje me sinto em alto mar, pois a cada onda que passa novas informações vou tendo e crescendo como pessoa. Atingir a praia é difícil, mas não impossível e até lá serei outra pessoa, muito mais capaz!

Na creche, comecei a compreender e a valorizar a importância de saber e de trocar saberes. Tive a oportunidade de me aperfeiçoar em coisas que gosto muito e depois, a cada dia, eu me tornava mais independente em minhas pesquisas sobre língua escrita, artes, jogo dramático, literatura infantil...

Acho que o mais importante para mim é saber que o que aprendi não é apenas pedagógico, educacional, teórico... é um jeito de vida. Posso colocar em prática na minha casa, no trânsito ou num supermercado esse jeito particular de construir e transmitir o conhecimento. E posso aprender a me apropriar de tudo que vejo, não subestimando nenhum tipo de conhecimento.

Vejo o meu percurso como educadora de creche como um crescimento. Num primeiro momento, com o primeiro grupo de crianças, uma sensação de não vou dar conta... Em seguida, uma reestruturação de tudo, de pensamento, de crença na competência pessoal, na possibilidade de tomar posse.

A cada reunião eu acreditava mais no meu trabalho e no trabalho dos outros educadores; acreditava que juntos podíamos fazer mais, crescer mais e superar todas as dificuldades que iam aparecendo pelo caminho. A creche é um grande grupo de estudos onde os educadores aprendem a cada dia uma lição nova.

Se antes não conhecíamos o trabalho desenvolvido pelos colegas dos outros módulos, e com isto não tínhamos unidade na conduta, nem objetivos únicos de trabalho, hoje é tudo diferente. A participação é coletiva e o acesso é maior, pois muito foi investido para que o educador estivesse consciente do que está fazendo [...] e é possível se colocar dentro das dificuldades. Trabalhamos num coletivo e valorizamos o trabalho do outro, podendo criticar, quando necessário, para o crescimento profissional do grupo.

Será que vai dar certo? Era a frase que mais se ouvia na creche e a resposta era sempre a mesma: Vamos tentar! Tentamos e percebemos o quanto nos ajudou ter outras pessoas para discutirmos as dificuldades e os avanços do grupo.

A formação em serviço é o que prende, envolve a maioria das pessoas na área da educação. O conhecimento construído a cada dia, não um conhecimento adquirido passivamente, mas que coloca questões, onde se discute!

Eu era e ainda sou uma aprendiz, que tem a oportunidade de expor o que pensa e de poder ouvir e trocar com os outros educadores, tão competentes como eu. Sinto ainda muito forte a angústia (saudável) de querer ser uma educadora que consiga, ao lado das crianças, construir e se sentir agente de sua história.

A creche ajudou muito na compreensão do perfil do educador.

A partir do momento em que soubemos o que éramos, ficou bem mais fácil. [...] A partir daí, vieram as informações sobre projetos, alfabetização, artes plásticas, literatura... O próprio espaço creche foi tendo uma estrutura diferente, pois havia a preocupação com a formação do educador. [...] Hoje chegamos em uma estrutura boa – mesmo assim, a todo momento, nos avaliamos para saber nossos erros e acertos. De 1989 a 1995 muita coisa mudou e, sem dúvida, a creche ajudou no percurso profissional de todos: só foi preciso saber o que somos para dar um salto maior. Embora tenha demorado um pouco, conseguimos aprender que podemos resolver as coisas.

Quando entrei na creche para trabalhar, em 1989, havia terminado o Magistério que, no meu olhar ingênuo, tinha sido o máximo: cheguei pensando que sabia tudo sobre educação infantil. Não era nem o início de um longo processo que agora percebo ser muito mais difícil e complexo do que eu podia imaginar. Foi e ainda está sendo um trilhar de trabalho muito vivo. Está lá para quem quiser se apropriar. Eu quis!

O crescimento do trabalho foi sendo grande e o interesse de se aprimorar era forte entre os educadores. Comigo aconteceu um choque e demorou para ser estabelecida uma forma de trabalho, embora o crescimento seja visível. Eu acredito que a estruturação e o acompanhamento dos funcionários é um crescimento e um privilégio, porque todos nós tivemos que ajudar nessas mudanças, dando idéias, interferindo. Tudo isso ajudou bastante o meu desenvolvimento. É importante as pessoas terem espaço onde coloquem suas idéias: na construção de um objetivo você se sente mais dona de todo o contexto. O crescimento se deu também através da responsabilidade de desenvolver algo que se ajudou a criar. Ver se realizar o que você pensa é muito gratificante!

Fomos criando uma sistemática de trabalho que vem permitindo nossa formação em serviço. Essa sistemática tem início com a nossa prática, que é refletida (através dos relatórios), discutida em reuniões com os outros educadores, estudada em textos que complementam, questionam ou ampliam a nossa visão sobre o assunto. Dessa forma, é possível uma compreensão mais ampla e, muitas vezes, nova sobre a nossa ação educacional. É nesse movimento que vamos nos formando enquanto educadores, pois a nossa prática passa a ter todo um entendimento e uma razão de existir.

Entendo como processo de formação de educadores as reuniões pedagógicas, a garantia de horários para relatórios, a atualização. Considero essa organização como básica para a formação do educador e comprometida com uma proposta educacional de qualidade. A partir de 1989 essa estrutura foi se consolidando na creche e permitindo cada vez mais um trabalho de qualidade. Planejar, analisar, atuar com segurança, refletir, reformular conteúdos, avaliar, reestruturar, definir objetivos, criar possíveis estratégias que permitam o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, são procedimentos que nos permitem avançar profissionalmente. Assim, sinto-me em constante aprendizagem, construindo meu conhecimento profissional e melhorando minha prática como educadora de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A meta que me coloquei com as crianças foi a de me tornar a cada dia menos necessária para a busca do conhecimento, trabalhando para que percebam que cada um pode ser pesquisador e conhecedor de coisas, coletivizando sempre. As metas que coloco para meus grupos de crianças, coloco para mim também: isso me move!

Hoje reconheço a criança como um agente histórico competente e que tem o direito de se apropriar das suas conquistas e das conquistas da Humanidade. E estou mais consciente de querer transformar, e não reproduzir. Aprendo muito lendo, convivendo com as crianças, com meus amigos educadores, apreciando e sendo crítica com as notícias

do mundo e com a creche, que acreditou na minha competência e na dos outros educadores. Somos todos parceiros, alternando o lugar de mais experiente, dependendo da situação.

A palavra formação foi a chave. E posso dizer, hoje, que esse processo se deu em todos os níveis da creche: educadores, equipe técnica, apoio, cozinha, crianças e pais. Fomos nos alimentando uns nos outros, nos conquistando, e chegamos a um determinado ponto, que não é ainda o ideal, mas temos atualmente espaços que estão definitivamente abertos para o processo de diálogo e construção de um trabalho coletivo.

Discussão/debate simulado

As atividades de formação que envolvem discussão contribuem para que os educadores desenvolvam suas capacidades de expressar opiniões diante do grupo, conviver com diferentes pontos de vista, elaborar argumentações convincentes, aprender com o outro... Na verdade, há uma semelhança entre a escrita e a fala pública que vale a pena destacar: nos dois casos, para assumir o desafio de expressar o pensamento e as próprias opiniões, é preciso achar que o que se tem a dizer "vale a pena", que o que se tem a dizer pode se tornar público. Muitas pessoas permanecem silenciosas nos grupos e se recusam a escrever, por medo de se expor aos outros e de ser criticadas. Portanto, não basta o formador planejar boas situações de discussão do grupo, é preciso que ele de fato crie condições para que todos falem. Para isso, terá de estar atento às formas de participação dos educadores para poder fazer propostas e intervenções que contribuam para que se expressem cada vez mais e mais adequadamente. E terá de cuidar para não inibir a fala deles, seja falando muito ou se contrapondo sistematicamente aos que discordam de posições consideradas corretas por ele próprio ou pela maioria do grupo.

Além das discussões freqüentes sobre questões colocadas no grupo (pelo formador ou pelos próprios participantes), uma das atividades mais sedutoras de uso da fala e da capacidade de argumentação é o

debate simulado de temas polêmicos, em que o grupo se divide em duas turmas que defendem posições contrárias – na verdade, trata-se de uma situação de simulação porque não necessariamente cada componente do grupo precisa concordar pessoalmente com a posição que defende. Nesse caso, é fundamental o planejamento prévio das intervenções, a antecipação dos prováveis argumentos dos oponentes e a organização de contra-argumentos convincentes: os educadores têm que se empenhar em organizar coletivamente a argumentação e colocar em cheque suas próprias posições em relação ao que está sendo polemizado. Ao formador, cabe orientá-los quanto aos procedimentos básicos para o bom resultado de uma atividade desse tipo: listar os possíveis argumentos do grupo adversário por escrito, elaborar os contra-argumentos (pesquisando e utilizando dados estatísticos e de pesquisa, quando for o caso), definir os argumentadores em função da capacidade que julgam ter para fazer uma defesa convincente etc.

Há inúmeras possibilidades de temas para um debate desse tipo nos grupos de formação, já que questões polêmicas é que não faltam na educação. Alguns deles: "Alfabetizar ou não na Educação Infantil?"; "Ciclo ou série?"; "Aprovar ou não alunos que erram na ortografia?"; "Trabalhar ou não fora da jornada regular?"; "Dar ou não aulas de Educação Física e Artes, sendo professor polivalente?" etc.

Abaixo, a descrição de duas atividades de debate simulado e de uma proposta de discussão a partir de um questionário de Verdadeiro ou Falso.

Foto: Rosaura Sciligo



Educadoras participam de debate simulado (Parâmetros em Ação, Pólo de Olímpia/SP, nov./1999)

Um tema interessante para debate simulado tem sido a importância da Educação Física no currículo de 1ª a 4ª série. A situação é a seguinte: divide-se a turma em dois grupos para a preparação do debate, conforme as seguintes orientações:

- *Os grupos defenderão posições contrárias: um a favor e um contra a garantia de espaço na programação semanal para as aulas de Educação Física no segmento de 1ª a 4ª série.*
- *Cada um dos grupos deve preparar a sua argumentação, tendo como critério fundamental a relevância e a utilidade das atividades e dos conteúdos para a formação do aluno – assim, um grupo defenderá a utilidade e a relevância dos conteúdos de Educação Física e o outro argumentará contra isso.*
- *Os aspectos a considerar são principalmente: o tempo disponível, a importância das demais áreas, o conhecimento do professor, a existência de materiais, a adequação do espaço físico, as condições gerais da escola, a disciplina dos alunos para a realização das atividades etc.*

- *O critério de participação em cada um dos grupos não depende da concordância "de verdade" com a posição que o grupo defenderá: a questão é reunir bons argumentos para a defesa da posição.*
- *O bom resultado dessa atividade depende de combinar "argumentos imbatíveis", para que o debate seja realmente polêmico e de bom nível.*

A finalidade básica dessa atividade é colocar em questão o fato de que, muitas de 1ª a 4ª série mas não se garante espaço na programação para que essas atividades de fato aconteçam. E, para justificar isso, usa-se toda sorte de argumentos: a inexistência de material apropriado, a inadequação do espaço físico, o fato de as aulas de 5ª a 8ª série – quando as há, na escola – ocuparem a maior parte do horário, a não-previsão de professor especialista da área etc. Assim, é importante que o coordenador faça uma intervenção ao término do debate, colocando questões desse tipo e ressaltando que, quando acreditamos verdadeiramente que uma prática é fundamental, fazemos o possível para torná-la viável.

Caio Costa

Foto: Antônio Terra



Educadores discutem em grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

Num dos grupos que coordenei, propus um debate sobre a questão "Alfabetizar ou não na Educação Infantil". Tanto o tema como a atividade em si despertaram grande interesse e todas acharam o resultado da discussão muito útil. Porém, o grupo que defendia uma posição contrária à alfabetização na Educação Infantil não conseguiu "entrar no jogo" e argumentar adequadamente – seus participantes alegaram que era difícil defender algo em que não acreditam mais. Foi necessária a minha intervenção para fazer avançar a discussão, incluindo-me no grupo que estava com dificuldade. Mas, na verdade, a partir de então, a atividade não foi mais a mesma... Embora o debate tenha se aquecido com a minha ajuda, o grupo cuja proposta era defender que não se deve alfabetizar na Educação Infantil não conseguiu realizar uma das tarefas mais importantes num debate desse tipo: preparar antecipadamente argumentos que dêem sustentação à posição que será defendida, mesmo que contrária a sua crença pessoal.

Nessa situação, reafirmei a minha certeza de que, como formadores, precisamos estar preparados para ajudar os grupos a se organizar para um debate, e que essa não é uma tarefa fácil, apesar de geralmente divertida. Para obter bons

resultados, não basta propor uma boa atividade, precisamos antecipar como vamos encaminhá-la."

Rosa Maria Antunes de Barros

Uma atividade mais rápida do que a situação de debate simulado (para casos em que o tempo não comporta uma atividade longa) é a discussão coletiva após o preenchimento individual de um questionário como o que se segue. Entretanto, o "segredo" para que a discussão seja de fato produtiva é elaborar os enunciados de forma que as afirmações não sejam demasiado óbvias, porque senão os participantes do grupo acabam percebendo quais seriam "pedagogicamente corretas" e podem se posicionar em função disso, e não do que de fato acreditam.

Essa proposta tem se revelado muito interessante porque, tal como as situações de simulação, acaba pondo à prova o que de fato os educadores pensam sobre as questões propostas. E se nós, como formadores, conseguirmos fazer uma problematização respeitosa dos posicionamentos equivocados que geralmente aparecem, a discussão se torna muito produtiva e útil para eles. A seguir, uma proposta desse tipo.

Rosa Maria Antunes de Barros



Foto: Rosaura Soligo

Educadoras participam de debate
(Parâmetros em Ação, Rio Branco/AC, ago./1999)

POSICIONE-SE INDIVIDUALMENTE EM RELAÇÃO
ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, ASSINALANDO VERDADEIRO
OU FALSO, PARA POSTERIOR DISCUSSÃO NO GRUPO

Não devemos gastar o precioso tempo da Educação Infantil com atividades de alfabetização porque além de se dispor de um tempo muito curto, não é função da Educação Infantil preparar as crianças para a 1ª série.

Queiramos ou não, a alfabetização é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, à memorização e ao treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras, tarefa que não compete à Educação Infantil, principalmente se tivermos uma concepção de que o mais importante, na verdade, é o letramento.

É possível alfabetizar na Educação Infantil sem reproduzir o modelo de ensino tradicional utilizado no Ensino Fundamental.

As escolas que realizam um trabalho de alfabetização na Educação Infantil privam as crianças de outras atividades mais importantes e apropriadas à faixa etária.

As crianças que participam de atos significativos de leitura e escrita desde muito pequenas geralmente apresentam bastante desenvoltura para ler e escrever, antes mesmo dos 7 anos, o que, por si só, justifica a defesa de um trabalho sério de alfabetização na Educação Infantil.

As crianças têm competência para aprender a ler e escrever antes dos 7 anos e podem, portanto, ser alfabetizadas naturalmente na Educação Infantil: isso não representa nenhum tipo de sofrimento para elas – ao contrário, é sempre uma grande alegria, para qualquer pessoa, aprender a ler. Além disso, toda criança tem direito a aprender o que é capaz de aprender: não ensiná-la é violar um direito seu.

Para aprender a ler e escrever as crianças precisam construir um conhecimento de natureza conceitual: precisam compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso é algo que exige reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita: quanto antes esse processo começar, tanto melhor para a aprendizagem das crianças.

Como não é função da Educação Infantil alfabetizar, seria necessário instituir classes específicas de alfabetização para ensinar as crianças a ler e escrever.

É prematuro o trabalho com alfabetização nas escolas públicas de Educação Infantil, mas não nas escolas particulares onde estudam crianças de classe média e alta: estas têm contato freqüente com a leitura e a escrita desde muito pequenas (pois suas famílias valorizam essas práticas), o que torna o processo muito natural para elas.

Em praticamente todos os países do mundo, as crianças aprendem a ler aos 5 ou 6 anos, sem sacrifício, mas isto em geral não é possível no Brasil, uma vez que a maioria das famílias brasileiras não valoriza a leitura e a escrita e não incentiva as crianças a fazer uso dessas práticas.

O fracasso escolar está quase todo assentado na demora dos alunos em aprender a ler e escrever no Ensino Fundamental, pois eles têm pouco repertório em relação ao uso da leitura e da escrita. Esse problema pode ser amenizado, e muito, se os professores acreditarem que é possível começar o trabalho de alfabetização na Educação Infantil.

A idéia de que é necessário alfabetizar as crianças antes dos 7 anos é resultado de uma cultura utilitarista que precisa ser combatida – uma cultura de que é preciso ensinar coisas úteis às crianças, para facilitar o seu processo de adaptação às exigências sociais.

Problematização

A problematização não é exatamente uma atividade, mas um procedimento metodológico do formador durante as atividades.

Ocorre, por exemplo, quando o formador "devolve" ao grupo as perguntas feitas, para que procure encontrar respostas; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes; quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o próprio grupo tente concluir com os recursos de que dispõe; quando enche o grupo de "Por quê?" para levá-los a pensar e não a esperar respostas prontas...

Nesse tipo de situação, a atitude do formador é fundamental por três razões principais. Em primeiro lugar porque, se queremos que os educadores expressem suas opiniões, temos que saber lidar com elas, especialmente quando são equivocadas, segundo o nosso ponto de vista: o respeito pessoal e intelectual por eles é condição para uma discussão fraterna que incentive todos a manifestar suas idéias, suas crenças, suas propostas.

Não é possível, ao mesmo tempo, pretender que as pessoas falem e "corrigi-las" publicamente quando elas o fazem, porque dessa forma elas com certeza deixarão de falar ou assumirão um papel de oposição. Por outro lado, é preciso saber "dosar o nível de desafio". Se acreditamos que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo tempo,

temos que saber "o quanto o grupo agüenta" ser questionado e, para tanto, é imprescindível identificar e/ou inferir os conhecimentos prévios que possui sobre o assunto em pauta.

E, por fim, é importante não perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico de um curso convencional, tal como os educadores geralmente estão habituados: em um curso apoiado no modelo tradicional de formação, o coordenador dá respostas, em vez de fazer perguntas – e quando pergunta é para avaliar o entendimento. Se o papel do formador não fica claro para os participantes do grupo, se o contrato didático não explicita a função das suas perguntas e das devolutivas que faz, sua intervenção pode ser mal interpretada e o resultado pode ser muito ruim. Para problematizar as questões que surgem no grupo, o formador tem de gozar de credibilidade, ser respeitoso, cuidar da auto-estima dos educadores, falar do seu próprio processo de aprendizagem – para que eles percebam que ele também teve/tem seus equívocos e está sempre aprendendo – e ressaltar, sempre que possível, que o conhecimento é provisório e se transforma.



Formadora problematizando questões com o grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Vitória/ES, out./1999)

Quando o objetivo é problematizar, o que tenho feito é devolver as perguntas colocadas, para que os participantes do grupo procurem responder antes de mim, comprometendo-os com a real discussão do que está sendo abordado e evitando que fiquem numa atitude passiva, à espera das minhas respostas. Tenho também problematizado as afirmações feitas por eles, para que enxerguem certas contradições que muitas vezes passam despercebidas – esse tem sido um momento muito rico do trabalho. Alguns educadores chegam a me dizer: "Você fundiu a minha cuca, não tenho mais certeza do que sei". Em relação a respostas genéricas como "As crianças não são capazes de fazer essa atividade porque não têm conhecimento", questiono: "Que conhecimento?". E à resposta "Conhecimentos sobre a escrita", pergunto: "Quais? E assim por diante". Quando a questão é o processo de aprendizagem dos alunos ou a didática da alfabetização, geralmente os educadores não sabem explicar muito bem as coisas, à medida que vamos solicitando maior precisão em suas afirmações. Essa é uma das estratégias que eles dizem que eu utilizo muito. Mas tão importante quanto a problematização é procurar, sempre que possível, resgatar cada aspecto discutido e fazer um fechamento para que as questões não

fiquem em aberto. E, mais importante que tudo isso, é problematizar as questões colocadas pelo grupo de maneira respeitosa, e não com arrogância intelectual – atitude que nada tem a ver com a concepção de formação que defendemos.

Rosa Maria Antunes de Barros

A problematização a partir de questões colocadas pelos educadores foi uma estratégia muito valorizada neste grupo. Eles constantemente referiam-se ao fato de que eu mais devolvia suas perguntas do que as respondia. Entenderam essa conduta. Isso dá ao grupo um sentimento de que muitas respostas estão com ele próprio e valoriza a construção coletiva do saber pedagógico. É como se o formador lhes dissesse: "Isso vocês podem responder. Pensem". Além do que, essa conduta enfatiza o que propõe o Programa Parâmetros em Ação: não é preciso esperar "especialistas" que eventualmente aparecem para oferecer respostas prontas: é possível construí-las juntos.

Lília Campos Carvalho Rezende

Numa das discussões sobre cuidados pessoais e cuidados com a criança, percebi que algumas colocações feitas sobre as contribuições de Piaget estavam equivocadas. Refleti imediatamente sobre o seguinte: se fosse rebater o que estava sendo posto poderia acabar interferindo nas discussões posteriores, vindo a inibir o grupo. Continuei instigando a participação, para que os educadores pudessem expor as percepções que tinham sobre o assunto, esclarecendo que faria uma sistematização ao final. Pude perceber melhor o nível de conhecimento do grupo e a necessidade de mudar alguns encaminhamentos no trabalho. Dessa forma, ao final de cada atividade, passei a fazer uma síntese teórica sobre o assunto, estabelecendo um paralelo com as discussões realizadas. É importante frisar que nem sempre temos como devolver à turma uma pergunta, ou problematizar uma fala, pois isso depende muito das pessoas que ali estão. Além disso, uma característica imprescindível do formador é saber ouvir e aguardar o momento para poder dar uma devolutiva, tendo o cuidado para que as eventuais distorções possam ser esclarecidas de uma forma que não venha a prejudicar o vínculo de parceria necessário ao trabalho.

Maria Cristina Leandro Paiva

Esse grupo, como alguns outros com os quais já trabalhei, tinha um baixíssimo conhecimento prévio das questões relacionadas a todos os aspectos da alfabetização. Muitos eram coordenadores e diretores ligados ao trabalho de 5ª a 8ª, provavelmente por isso a dificuldade de compreensão fosse tão profunda. Eles esperavam na verdade um curso sobre os PCN, especialmente sobre alfabetização – os índices de não-alfabetização, segundo eles, beiram os 60% nas escolas da rede pública.

Na atividade de análise de escritas de alunos, foi preciso intervir durante todo o tempo, pois as distorções eram enormes, os grupos não chegavam a um consenso e a todo tempo solicitavam que eu simplesmente respondesse às questões. Tentei problematizar sem exigir demais do grupo, mas mesmo assim existia uma ansiedade enorme pela resposta adequada.

Esse grupo precisará de muito apoio para realizar o trabalho: a falta de informação e de familiaridade com as reflexões sobre a alfabetização certamente será um dificultador para o encaminhamento do Programa Parâmetros em Ação.

Rosângela Veliago

Devido à falta de tempo e à preocupação em deixar uma certa folga para a preparação das simulações, quis correr com a apresentação do programa de vídeo, mas uma educadora reivindicou que continuasse a apresentá-lo em etapas, pois as estratégias utilizadas e os assuntos tratados estavam interessantes.

Às vezes nos precipitamos em função do pouco tempo, ou por querer transmitir muita informação, querer dar aula expositiva sobre conteúdos importantes, sem deixar que os participantes do grupo reflitam de forma adequada. Essa mesma questão apareceu na avaliação final das simulações, onde os grupos, também por falta de tempo, atropelaram o trabalho, não se dedicando a explicitar adequadamente as estratégias metodológicas de formação.

Roberta Panico

Segui a pauta proposta para o Encontro do Parâmetros em Ação conforme o combinado, mas logo que assistimos ao programa A Construção da Escrita, notei que o grupo ficou muito desestruturado. Fiz todas as pausas propostas e tentei explorar o máximo de cada situação, apenas problematizando, sem oferecer

informação. Havia um incômodo visível, que não foi suficiente para me fazer perceber que, nesse momento, o grupo estava mais ansioso por respostas do que por questionamentos. O programa tornou-se longo, mas suportável. Quando chegamos na atividade em que a tarefa é analisar a adequação de uma situação de leitura para um grupo de crianças não-alfabetizadas, o grupo "travou". Os participantes solicitavam o tempo todo que eu desse a resposta para as questões discutidas... E eu querendo problematizar e trazer novos elementos para a discussão! No momento em que pararam de falar, me "caiu a ficha" do quanto estava difícil para eles pensarem exaustivamente sobre as questões propostas, sem informações que os ajudassem a construir um repertório de conhecimentos que pudessem utilizar na discussão.

Depois, conversando com a Bia Gouveia e com a Regina Cabral, percebi o quanto fui afoita nessa seqüência de atividades. Regina colocou que, quando os educadores não têm muita informação sobre as questões da alfabetização, é necessário encaminhar a pauta de forma a deixar as problematizações mais para o final, pois assim terão ampliado seu próprio repertório e poderão participar melhor da discussão.

Renata Violante



Foto: José Ferrás

Formadora sistematiza as discussões sobre programa de vídeo (Parâmetros em Ação, Rio Largo/AL)

A professora havia se destacado com posições bastante pertinentes em relação à alfabetização, questionando muitas colocações distorcidas do grupo. No momento da discussão sobre a possibilidade ou não dos alunos não-alfabetizados realizarem a atividade de leitura de uma poesia que sabiam de cor, enquanto todo o grupo dizia que não (pois os alunos não-alfabetizados não conhecem todas as letras e, portanto, não podem ler) ela afirmava que sim e questionou o grupo "Como então vocês apresentam as letras dentro da sala de aula, se não desta forma, nos textos?". Responderam que apresentavam as letras por meio das sílabas, das palavras. Ela resgatou as colocações feitas nas discussões anteriores, quando todos demonstravam concordar com afirmações muito diferentes das que faziam agora, dizendo que o nosso discurso avançou, mas nossas práticas ainda estão centradas nas décadas de 30, 40 e 50. O grupo se desequilibrou, tentando achar respostas...

É muito interessante notar, no momento das discussões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o conceito de alfabetização, o quanto as colocações dos educadores são avançadas, pautadas na idéia de construção do conhecimento e de considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Já nas discussões sobre as práticas de sala de aula, geralmente apresentam propostas tradicionais, nas quais o papel do aluno é copiar, repetir, decorar conteúdos explicados e demonstrados pelo professor.. Quando um membro do grupo questiona essa contradição, a reflexão se enriquece, pois se trata de um parceiro problematizando a atuação dos outros em relação a conhecimentos que haviam demonstrado ter e depois não fazem uso.

Roberta Panico

Aula

Como dissemos anteriormente, o modelo tradicional de formação é basicamente teórico, acadêmico e transmissivo, desconsidera os "pontos de partida" dos educadores e a prática pedagógica como importante fonte de conteúdos da formação, é centrado no texto escrito e prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula expositiva, seminário, palestra e curso).

Entretanto, isso não significa que um modelo de formação apoiado em metodologias de resolução de problemas não tenha lugar para as modalidades convencionais de comunicação, em que, por exemplo, o formador dá aula. A aula tem sua função, é necessária, mas não é a principal estratégia do trabalho: faz sentido quando o formador identifica a necessidade de aprofundar um determinado conteúdo e, para isso, é preciso que tenha claro o nível de conhecimento do grupo – só assim saberá quando é hora de uma aula.

Um recurso interessante, nesse caso, é o formador convidar profissionais que possam tratar de assuntos que ele não domina muito bem, o que permite que tanto o grupo quanto ele próprio aprendam com o convidado. No entanto, o fato da aula ser uma modalidade de comunicação basicamente expositiva não significa que nesse caso não haja lugar para a fala do grupo: é possível (e necessário) partir dos seus conhecimentos prévios e levá-los em conta o tempo todo.

Se o objetivo é mudar o modelo tradicional de formação, nós, formadores, teremos de superar a "compulsão por dar aula" para os educadores o tempo todo – de vez em quando certamente teremos que dar uma "aulinha", mas apenas de vez em quando... E em relação a isso, é importante considerar que aula não coincide necessariamente com o uso de um discurso meramente expositivo: há aulas dialogadas, problematizadoras, que convidam o grupo a pensar junto, em vez de simplesmente consumir informações. São estas que temos de exercitar, se realmente quisermos transformar o modelo de formação.

Rosaura Soligo

Precisamos, enquanto formadores, ser menos diretivos, deixar os próprios participantes dos grupos formularem soluções... Essa questão tem a ver com a equação tempo disponível/contéudos que se pretende tratar. Creio que é preciso estar alerta: se os educadores não ocupam a maior parte do discurso, estaremos, na prática, desfazendo o que dissemos que devem fazer. Ou seja, para ser modelo, temos de ser menos ansiosos, seja com a quantidade, seja com a qualidade das formulações dos nossos interlocutores.

Artur Gomes de Moraes

Foto: Rosaura Soligo



Formadora dá aula após levantamento de conhecimentos prévios do grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Olímpia/ SP nov./1999)

Valorização e uso de conhecimentos e experiências do grupo

Valorizar os conhecimentos prévios e as experiências de um grupo e fazer uso deles não é exatamente uma atividade (tal como problematizar): é, ao mesmo tempo, uma atitude e um procedimento metodológico. Criar situações que "revelam" os conhecimentos prévios/opiniões do grupo sobre um tema a ser abordado, solicitar que os educadores socializem suas experiências pessoais, anotar suas falas, utilizá-las para dar devolutivas e para ilustrar certos assuntos, propor que elaborem perguntas, que representem dúvidas ou preocupações pessoais (a partir de uma leitura ou de uma situação colocada) não é apenas um recurso para fazer com que se sintam valorizados: é condição para que os conteúdos possam ser trabalhados pelo formador, de modo a fazer sentido para eles. Afinal, hoje sabemos, a aprendizagem significativa depende da possibilidade de relacionar a nova informação ao conhecimento que já existe. E a possibilidade disso acontecer como resultado de um trabalho de formação depende, de certa forma, da competência do formador identificar os conhecimentos do grupo para adequar o tratamento da informação aos saberes e às representações que se tem.

Se um grupo de educadores acredita, por exemplo, que os pais não devem acompanhar os filhos no período de adaptação na escola de educação infantil, não adianta discutir formas de adaptação, pois falta

um conhecimento prévio que permitiria o "aproveitamento" da informação sobre situações interessantes de adaptação. E, então, é preciso tratar do que falta primeiro...

Se o grupo acredita que não se deve deixar em hipótese alguma os alunos escreverem errado, por achar que os erros se fixam na memória, não adianta discutir atividades de escrita para alunos não-alfabetizados, pois para realizá-las os alunos precisariam escrever como lhes é possível, e isso os professores não propoariam...

Nesse caso, também é preciso tratar primeiro de outras questões.

Da mesma forma que o trabalho em grupo na sala de aula foi tratado muito tempo como uma proposta democrática, não propriamente pedagógica, hoje se sabe que a interação grupal potencializa a aprendizagem, portanto, justifica-se pedagogicamente. Considerar e valorizar o conhecimento prévio de quem aprende também é uma questão parecida: não se trata apenas de ser ético e, por isso, considerar o outro, mas de criar melhores condições de aprendizagem – porque quando o conteúdo abordado se "conecta" ao saber já existente, aprende-se mais. Ou seja, o que hoje se sabe sobre os processos de aprendizagem legitima alguns procedimentos do ponto de vista pedagógico e metodológico. Quando se toma o educador como sujeito de sua aprendizagem, não há lugar para um modelo de formação em

que os conteúdos são selecionados e seqüenciados independentemente de uma análise dos seus conhecimentos prévios: o que o grupo sabe ou ainda não sabe é sempre o ponto de partida do trabalho – e isso pressupõe, às vezes, um "atendimento paralelo" de educadores que precisam de orientação específica de estudo, tanto porque têm defasagens em relação aos pares como porque têm interesse em aprofundar questões que ainda não se colocaram para eles.

Foto: Rosaura Soligo



Formadora orienta discussão em grupo de professores Guajajara e Canela (Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

O levantamento de conhecimentos prévios é um procedimento fundamental, porque a idéia de apenas receber informações nos eventos de formação ainda é muito forte. Tenho observado que esse procedimento não é muito familiar, e nem sempre bem compreendido: quando pergunto sobre sua importância, poucos educadores respondem que se trata de uma possibilidade de o formador

conhecer o que o grupo pensa sobre o assunto tratado, para poder adequar a informação a ser oferecida, de forma que faça sentido a quem a recebe, em função do que já sabe.

Rosa Maria Antunes de Barros

Ao fecharmos o Módulo de Alfabetização e antes de iniciarmos o de 1ª a 4ª série, o grupo levantou algumas questões a respeito da formação de professores, o que acabou tomando um tempo grande, mas que foi muito proveitoso. Estavam, na verdade, ansiosos por saber como fazer para que o projeto, de fato, acontecesse. Queixaram-se que há muito tentam trabalhar com os PCN e estudá-los com os professores, mas não conseguem – todas as tentativas são frustradas, sem sucesso. Retomei as questões do modelo de formação que se pretende instaurar com o Parâmetros em Ação, dos objetivos do Encontro e das metodologias de formação que estão sendo contempladas nesses dias de trabalho. Hoje, após alguns Encontros, consigo investir de maneira mais efetiva no propósito de colocá-los no lugar de formador. Já é mais fácil perceber os momentos em que posso e devo sinalizar e marcar a intenção de cada atividade. Às vezes é impossível transpor a metodologia em questão para os conteúdos ali tratados. A demanda de discussão dos conteúdos quase sempre é grande e, se não tivermos cuidado, os educadores simplesmente não conseguem deslocar o foco, pois o tratamento dos conteúdos é uma questão de interesse imediato. Não há dúvida que é de fato difícil ocupar duas posições ao mesmo tempo, especialmente pelo caráter de novidade da proposta. Tratar de estratégias metodológicas de formação com esses grupos – tão carentes no sentido de aprofundar seus conhecimentos em relação a conteúdos básicos – e fazer com que isto seja significativo, é um grande desafio.

O fato de não dominarem determinados conteúdos se presta a instaurar um incômodo que pode ser bastante positivo, a depender de como for tratado pelo formador. Tomar consciência da precariedade da própria formação é sem dúvida assustador – e não podemos perder isto de vista –, mas também não podemos deixar de dar um panorama real das dificuldades que enfrentarão e do quanto precisam "correr atrás" da própria formação. Tudo isto sem desestimulá-los. Chegam ao fim do Encontro cheios de vontade e de receios e é

preciso, nesse pouco tempo, aproveitar essa vontade e aplacar esses receios, tanto quanto possível.

Fernanda Leturiondo Parente

Estar atenta às concepções e representações que os educadores têm sobre o conteúdo que se está discutindo foi o grande aprendizado que tive no primeiro trabalho que desenvolvi. O nervosismo e a ansiedade em cumprir o planejado às vezes impede que se escute e olhe o grupo, promovendo um estranhamento na discussão. Com esse grupo, pude aprender a identificar melhor como utilizar as colocações feitas para abordar os conteúdos.

Marília Novaes



Foto: Rosaura Soligo

Formadora ouve relato dos educadores
(Parâmetros em Ação, Pólo de Salvador/BA, nov./1999)

Para pôr em jogo o conhecimento real dos educadores, considero oportuna a discussão sobre o planejamento da rotina semanal de trabalho com os alunos: ao ter que selecionar e priorizar as atividades, eles revelam as suas crenças sobre o que de fato é importante garantir do ponto de vista pedagógico. Além disso, essa discussão representa um importante subsídio para eles.

*Orientando alguns professores recentemente, coloquei em pauta o planejamento da rotina de trabalho semanal, de forma semelhante à que a Rosa Antunes costuma fazer. Eles incorporaram à prática os conhecimentos adquiridos nessa discussão e estão muito satisfeitos com os resultados que vêm conquistando. Sugeri que aprofundassem seus conhecimentos com a leitura do livro *Leitura e produção de texto*, de Ana Maria Kaufman e Maria Elena Rodríguez (Artes Médicas, 1995), onde se pode estudar uma série de questões que contribuem para essa reflexão.*

José Dionísio

O que revelam as perguntas...

No trabalho de formação de professores e futuros professores, é importante e necessário considerar as perguntas que eles fazem – que representam suas dúvidas e dificuldades –, pois essas perguntas revelam o nível de compreensão que estão conquistando em relação aos conteúdos trabalhados, o que é uma referência fundamental para o planejamento das nossas ações. Nesse sentido, é muito importante registrar as perguntas para poder "interpretá-las" depois. Como professora do CEFAM, utilizo com frequência a estratégia de pedir que os alunos do Magistério relacionem suas dúvidas sobre as questões que estão sendo abordadas na disciplina que eu leciono, colocando-as em forma de perguntas.

Segue abaixo um exemplo das perguntas formuladas durante os estudos dos PCN de Língua Portuguesa, quando lhes apresentei, para análise, alguns cadernos de alunos de primeira série, da professora Rosa Maria Antunes, que revelam uma prática de alfabetização consonante com os pressupostos defendidos nos Parâmetros.



Professora faz perguntas à formadora
(Barra do Corda/MA, out/1998)

- Como a professora trabalha a reescrita das histórias?
- Como ela trabalha com as listas?
- Como trabalha com parlendas?
- Como trabalha com as atividades de preenchimento de cruzadinhas?
- Quando e como o professor deve introduzir a letra cursiva?
- Como é possível trabalhar com crianças como a Uíara, junto com as demais?

- Como trabalhar os "erros" das crianças? (vimos que os cadernos não são corrigidos!)
- As crianças da professora Rosa dominam a leitura das palavras que escrevem?
- No caderno da Sara, há cópia repetitiva do seu nome: isso é bom?
- Como essas crianças, no primeiro dia de aula na primeira série já conseguem ter a noção de todas as letras e escrevê-las de forma correta (não se observa que tenham usado borracha).
- Por que poucos textos/atividades que precisaram ser recortados e colados têm a participação dos alunos? Como a professora consegue recortar e colar tudo?
- As crianças não poderiam ter mais contato com jornais, revistas procurando fotos e criando textos a partir das mesmas?

A interpretação das preocupações e dúvidas que estão por trás das perguntas revelam muita coisa – como se pode ver – e informam sobre basicamente três questões: 1 - o que os alunos querem saber; 2 - os conteúdos que precisam ser trabalhados ou retomados; 3 - e as possíveis distorções de entendimento. O que as perguntas revelam sobre o que querem saber? Principalmente como são feitas as intervenções da professora (o que não se pode compreender completamente apenas analisando os cadernos dos alunos), como a professora consegue manter uma organização trabalhosa dos cadernos (pois demanda recorte e colagem de muitos textos e orientações de atividades), como as crianças sabem coisas que em geral muitas crianças não sabem (por exemplo, a forma escrita de todas as letras já logo nos primeiros dias de aula), entre outras questões.

Que conteúdos/assuntos precisam ser trabalhados/retomados, segundo o que revelam as perguntas? Como se pode trabalhar na sala de aula com alunos com níveis mais primitivos de conhecimento sobre a escrita (caso da Uíara), quando introduzir o uso da letra cursiva, como trabalhar com os nomes próprios, como trabalhar com a correção dos textos.

E as dúvidas convertidas em perguntas revelam também algumas possíveis distorções no entendimento de certas propostas, o que precisa ser verificado diretamente com os alunos que apresentaram a questão, para ver se são distorções de fato: a escrita de textos a partir da imagem de fotografias

e a necessidade de os alunos conhecerem as palavras que escrevem (já que perguntam se as crianças dominam a leitura das palavras que escrevem?). Em relação ao que os alunos dizem querer saber sobre a intervenção da professora, vale ressaltar que, numa outra classe em que leciono, apresentei e coloquei em discussão, antes da análise dos cadernos, o conteúdo do programa de vídeo Pensando se aprende a ler e escrever, da TV Escola, no qual há várias atividades didáticas coincidentes com as que aparecem nos cadernos das crianças da professora Rosa. Percebi que, nesse caso, essas perguntas não apareceram com a mesma frequência, pois os alunos já haviam observado e tirado dúvidas em relação à adequada intervenção do professor durante as atividades documentadas em vídeo.

Isso mostra que a gravação de atividades em vídeo é um recurso fundamental para a formação de professores – especialmente para futuros professores –, pois permite o acesso a práticas pedagógicas de qualidade, o que nem sempre se pode observar nas situações de estágio. E reafirmam mais uma vez que o conhecimento prévio que se tem interfere no tipo e na natureza das perguntas que se faz.

Aparecida Costa Soligo

Tematização dos conteúdos de programas de vídeo

Nas práticas tradicionais de formação de educadores, geralmente o programa de vídeo é apenas uma ilustração do que está sendo tratado, um recurso a mais para informar ou para sistematizar os conteúdos abordados – e, em alguns casos, "ocupa o lugar" do formador, que usa o programa como aula, e não como complemento. Há uma tendência muito acentuada em vários lugares, de valorização dos chamados recursos audiovisuais como complementos necessários pelo seu valor em si mesmos – um bom trabalho teria de contar com algum recurso desse tipo: projeção de slides, uso de retroprojeter, programas de vídeo, CD-ROM, datashow etc. Na verdade, o recurso por si mesmo pouco contribui: o que conta é o uso que dele se faz para potencializar o tratamento dos conteúdos que se pretende abordar. Se nenhum recurso for necessário, ele é completamente dispensável. Quando o modelo de formação de educadores é pautado em metodologias de resolução de problemas, o programa de vídeo tem outras funções além de simplesmente comunicar informações: a principal delas é desencadear a reflexão sobre a prática pedagógica. Nessa perspectiva, o programa é um meio para se atingir um determinado objetivo, não tem valor em si mesmo.

Assistir a um programa diretamente na televisão é muito diferente de assisti-lo de uma fita de vídeo. A fita gravada permite fazer pausas e retornar a cenas e falas anteriores, rever várias vezes o programa ou fragmentos dele, estudar de fato o que é abordado. Representa, portanto, uma possibilidade de reflexão tanto individual como coletiva – e quando a reflexão é coletiva o uso do vídeo como recurso de formação fica muito mais potencializado.

A organização do trabalho de discussão e aprofundamento dos conteúdos dos programas de vídeo é fundamental na formação de educadores, pois assim se pode, muito mais do que veicular informações úteis, fazer com que os programas contribuam de fato para o processo de aprendizagem de todos. E isso é algo que o formador tem que preparar cuidadosamente, com antecedência, procurando formas de otimizar o uso dos programas e planejando intervenções que favoreçam uma discussão de fato produtiva sobre os conteúdos abordados. Uma reunião de formação é mais ou menos como um dia de trabalho na sala de aula: quanto mais bem planejada, melhores serão os resultados. Vários procedimentos contribuem para o enriquecimento do trabalho com programas de vídeo, mas todos requerem planejamento anterior, pois não funcionam de forma improvisada.

Procedimentos prévios ao desenvolvimento do trabalho

- Marcar pausas estratégicas e preparar algumas intervenções problematizadoras que ajudem a pensar nas principais questões tratadas no programa.
- Criar situações que de fato coloquem em jogo as concepções dos professores sobre o tema central abordado, para depois poder discuti-las.
- Selecionar textos que se relacionem com os conteúdos do programa e que desencadeiem outros elementos de reflexão.
- Preparar uma orientação adequada para o registro dos educadores durante a apresentação do programa, quando isso for necessário ou importante.

Procedimentos durante o trabalho com o grupo:

- Antes da exibição do programa, apresentar os principais conteúdos abordados, para preparar o olhar dos educadores e despertar seu interesse.
- Quando necessário e adequado, propor uma discussão em pequenos grupos, ou coletiva, sobre uma questão ou uma citação – extraídas do próprio programa, de textos relacionados aos conteúdos abordados ou que o formador tenha selecionado previamente – que possa suscitar uma reflexão mais aprofundada.
- Destinar um tempo para a discussão coletiva das questões didáticas decorrentes dos conteúdos abordados: se no programa

são sugeridas práticas de sala de aula, pode ser feita a síntese das propostas e a complementação com outras oferecidas pelo grupo; se for um programa mais teórico, pode ser empreendido um esforço conjunto para identificar as possíveis implicações na prática pedagógica.

- Indicar textos de aprofundamento, apontando, quando possível, os trechos mais diretamente relacionados aos conteúdos abordados.
- Propor uma avaliação, sempre que fizer sentido, de quais foram as questões aprendidas a partir da discussão realizada: isso é muito importante para que o grupo tome consciência do seu processo de aprendizagem, o que nem sempre ocorre quando não são garantidos momentos específicos de explicitação.

Quando o trabalho de formação pressupõe o uso de programas que mostram situações de entrevista com alunos e atividades em sala de aula, algumas explicações prévias são necessárias, pois muitos educadores têm enorme resistência em aceitar que esse tipo de contribuição lhe possa de fato servir, alegando o tempo todo que o que se vê no programa é muito diferente da realidade que ele vive. Para tornar mais claras as finalidades e as condições de produção dos programas, sugere-se:

- Explicitar ao grupo que a finalidade principal desse tipo de programa é mostrar aos professores como os alunos aprendem e como se pode ensiná-los a partir desse conhecimento – não é

mostrar como são as salas de aula típicas da escola pública nem a diversidade de problemas cotidianos que nela se enfrentam. Como a questão fundamental é comunicar como se dá a aprendizagem e como pode se organizar o ensino para favorecê-la, algumas situações não são muito familiares. Por exemplo, há crianças que escrevem com canetas hidrográficas grossas: a razão é tornar mais visível sua escrita na televisão, e não defender o uso desse tipo de caneta para escrever. Há situações em que as escritas são feitas na lousa: a razão também é torná-las mais visíveis – não é uma defesa da escrita na lousa como melhor do que no caderno. Há situações em que o professor trabalha com apenas duas ou três crianças: a razão é mostrar como elas pensam e trabalham juntas, não é defender que só se pode trabalhar bem com os alunos se eles forem poucos.

- Falar das condições técnicas exigidas pelas gravações para a televisão: é preciso de espaço para os operadores de câmera, iluminadores, técnicos de som, diretor de tevê e demais profissionais da produção circularem, bem como de um nível de ruído controlado, o que nem sempre é possível. Quando os programas pretendem mostrar possibilidades pedagógicas aos educadores, nem sempre é possível reproduzir a realidade da sala de aula exatamente como ela é. Um exemplo que se pode utilizar para que compreendam isso é de algo do tipo: perguntar

a eles como fariam para mostrar a um outro professor as idéias brilhantes ou estranhas de uma criança. Iriam levá-lo para o centro da agitação da sala de aula, ou criariam uma situação em que o colega pudesse ouvir direito os argumentos da criança, suas "tiradas" ou coisa que o valha? Pois então, guardadas as devidas proporções, as coisas são mais ou menos equivalentes. O programa de televisão, muito mais do que um fim, é um meio. Quando os educadores simplesmente assistem ao que é veiculado e ficam cada qual com seus próprios pensamentos a respeito, pode-se dizer que o recurso é subutilizado: nada supera a riqueza da reflexão compartilhada em um grupo que está seriamente empenhado em aprender coletivamente.

Foto: Rosana Duroit



Professores analisam atividade gravada em vídeo
(Curso para professores indígenas, Barra do Corda/MA, out./1998)

A partir da reflexão sobre situações didáticas documentadas em vídeo, penso que acontece um exercício de imitação inteligente – caminho possível para a aprendizagem. Um trecho do registro em literatura de cordel para o Caderno Volante, nos diz isso:

*“A escrita é um processo,
De várias transformações.
Para o processo dar certo,
Depende muito das ações.
Professores que as realizam,
Têm que ter boas intenções.
Na fita de vídeo eu vi,
O trabalho de uma professora.
A maneira como ela ensina,
sempre muito questionadora.
O menino errou e ela,
Sempre muito acolhedora.
Não dizia ser errado,
E nem mandava apagar.
O aluno se tocava
E tentava consertar.
Dessa forma talvez um dia
A Educação possa mudar.”*

(Professor Jidoval Taveira da Silva)

Lília Campos Carvalho Rezende

A simulação do programa Variações sobre o mesmo tema veio confirmar a importância do uso de vídeo com problematizações feitas pelo coordenador de grupo. A professora que encaminhou essa atividade esteve atenta e incluiu pausas diferentes das que estão propostas no Módulo – bastante apropriadas – enfatizando outros conteúdos abordados no programa: especialmente a discussão sobre a importância do diário como registro pessoal do processo de transformação da prática, além das variações que transformam uma atividade pouco produtiva numa atividade desafiadora.

Lília Campos Carvalho Rezende



Foto: José Farias

Formadora problematiza conteúdo de programa de vídeo
(Parâmetros em Ação, Rio Largo/AL)

O trabalho de problematização e discussão que tenho desenvolvido a partir do programa de vídeo A construção da escrita tem início com a solicitação, aos participantes do grupo, para que observem:

- Quais são as questões que a educadora que faz a entrevista vai colocando às crianças, ou seja as interferências que faz, as perguntas, os procedimentos, as falas, as ajudas que ela oferece;
- O que "pensam em voz alta" as crianças: que comentários fazem, como se comportam, como reagem às solicitações de escrever quando ainda não sabem escrever;
- Se os alunos estão cumprindo tarefas ou resolvendo bons problemas.

Além destas, coloco outras questões para discussão, às vezes antes e às vezes após a apresentação do programa:

- Por que é importante para o professor conhecer o processo de construção de hipóteses de escrita?
- Ricardo, a terceira criança mostrada no programa, pode ser considerado alguém que já sabe muito, ou que não sabe nada?
- O professor que desconhece os processos de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita considera que ele sabe muito ou pouco?

- Faz diferença no processo de ensino e aprendizagem considerar que Ricardo (e crianças como ele) sabe muito, ou que não sabe nada? Por quê?
- O que vemos nas entrevistas é presença de pensamento inteligente, ou ausência de pensamento inteligente?

As conclusões a que se tem chegado têm sido animadoras e permitem refletir sobre uma outra questão que geralmente coloco em pauta: Será que o professor modelo de leitor e escritor + alunos resolvendo bons problemas (difíceis porém possíveis), pode resultar em aprendizagem? Também as conclusões nesse caso têm sido animadoras. Encaminhamentos desse tipo têm contribuído para "as fichas caírem" (expressão muito utilizada por nós formadores).

Eliane Mingues

Quando abordo a prontidão para a alfabetização, nos grupos de Educação Infantil, costumo questionar onde se encontra o "ato inteligente" da criança em propostas desse tipo. Como diz Emília Ferreiro, em relação à alfabetização "a maturidade não pode ser exclusivamente biológica, porque nesse caso não haveria povos ágrafos nem adultos analfabetos". Para aprofundar essa discussão, me apóio na argumentação dessa autora apresentada no livro *Com todas as letras* (Cortez Editora, p. 39 e 40), explicitando por que as atividades de prontidão não estimulam a inteligência e a capacidade das crianças refletirem sobre a escrita – condição para que se alfabetizem.

O debate sobre esse tema semeia o terreno da discussão sobre a construção das hipóteses de escrita e sobre propostas de alfabetização consonantes com os processos de aprendizagem das crianças. "Como discriminar o que é uma atividade que faz a criança pensar de uma atividade que a faz apenas reproduzir?" perguntam os educadores.

Quando começam a colocar essas questões, acredito já haver reflexão suficiente para assistir aos programas de vídeo que abordam o processo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita. E as pausas (criteriosamente planejadas), as questões propostas para discussão durante a apresentação dos programas, e a adequada intervenção do formador permitem encontrar muitas respostas.

Riva Cusnir

Foto: Rosaura Soligo



Educadoras discutem conteúdo de programa de vídeo (Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, set./1999)

As atividades que privilegiavam o uso do programa de vídeo acompanhado de uma discussão decorrente de pausas e problematizações deixaram evidente para o grupo a eficácia desse tipo de recurso, em que as pausas e as questões propostas para reflexão têm o objetivo de potencializar a abordagem do que é tratado no programa. Essa tomada de consciência foi possível logo no primeiro trabalho com o Programa A Construção da Escrita, no momento em que a educadora que entrevista as crianças faz uma intervenção com uma delas, que a partir de então passa a antecipar a sua escrita antes de produzi-la. Nesse momento, fiz uma pausa e perguntei: "Qual foi a intervenção feita pela educadora?". O grupo pediu que eu voltasse a fita e, daí por diante, nesse programa e nos seguintes, as pessoas explicitaram várias vezes que estavam impressionadas com as possibilidades de uso do vídeo como recurso de formação.

Márcia Gianvechio

Segundo alguns educadores, o uso de programas de vídeo nos cursos que fizeram nos últimos anos quase sempre era um momento de mudar a dinâmica dos trabalhos, tornar o encontro menos árido, mais gostoso. Com os Parâmetros em Ação isso vem mudando, pois começam a entender que se trata de um recurso valioso, que favorece o estudo e a reflexão sobre a prática pedagógica. Uma maneira que encontrei para o registro de observações sobre o conteúdo dos programas de vídeo é solicitar que os educadores registrem os aspectos por mim apontados durante as pausas, para que possamos discutir depois. Esse procedimento foi necessário porque quando eu pedia que registrassem apenas aspectos que lhes chamavam a atenção, observei que, durante a exibição do programa, muitos iam se esquecendo da tarefa e não anotavam quase nada. Isso mostra que a prática de extrair informações do que está documentado em vídeo precisa ser orientada, uma vez que a relação convencional que se tem com a televisão geralmente é de espectador e não de estudo.

Rosa Maria Antunes de Barros

Foto: Rosaura Soligo



Educadora interrompe programa de vídeo para propor discussão (Parâmetros em Ação, Pólo de Joinville/SC, ago./1999)

Foi interessante observar uma educadora treinando o controle do vídeo durante a exibição do programa Variações sobre o mesmo tema, que seria apresentado por seu grupo no momento das simulações... Quando orientei a preparação dessa atividade, chamei a atenção para a necessidade de saber controlar adequadamente o equipamento. Ela foi anotando tudo, até os minutos de intervalo. Acabou ficando responsável por essa parte no momento de desenvolver a atividade. Eu disse então que naquele momento ela poderia se preocupar apenas com essa parte, mas que quando estivesse coordenando um grupo precisaria realizar, ao mesmo tempo, todos os procedimentos necessários para encaminhar uma discussão baseada nos conteúdos dos programas. Disse que o que ela estava fazendo – dando pausas, refletindo, retornando a partes anteriores – era superimportante para ir se habituando, pois o trabalho com programas de vídeo na formação de educadores requer domínio não só do conteúdo, mas também do equipamento (em caso contrário, as pausas e intervenções podem se transformar em incômodo para quem está assistindo). No final, ela veio conversar comigo e disse que concordava que o trabalho ganha vida quando o formador assiste ao programa colocando questões para o grupo antes, durante e depois da apresentação. E que se o formador não estiver preparado para coordenar todos os procedimentos necessários ao bom andamento da atividade, o resultado poderia não ser o mesmo. Esse grupo de educadores comentou que não havia tido ainda a experiência de assistir aos vídeos com pausas e congelando uma cena para debate. E que assim fica mais fácil compreender o que está sendo apresentado!

Ariana Rocha