

# Simulação

As atividades de simulação são situações propostas aos participantes de um grupo de formação para que se coloquem "no lugar do outro", experimentem "o papel do outro" – num grupo de educadores, o "outro" pode ser o aluno, o professor, o formador ou demais atores do processo educativo. São atividades privilegiadas de formação, porque põem em jogo o conhecimento e as representações que de fato o profissional possui ao ter de realizar uma dada tarefa, ou resolver um determinado problema, e não a sua capacidade de verbalizar o que sabe sobre objetivos, concepções de base e princípios teóricos gerais. As simulações demandam uso (aplicação) dos conhecimentos disponíveis, e não uso de habilidades verbais para organizar o discurso teórico.

Não se trata de dinâmica de grupo, nem de dramatização no sentido mais convencional: a simulação é uma situação-problema que, conforme sugere Ana Teberosky<sup>32</sup>, constitui ao mesmo tempo uma possibilidade de pôr à prova os conhecimentos disponíveis e aprender sobre a mente e o comportamento daquele que se procura imitar para resolver a tarefa proposta.

Nessa perspectiva, a simulação é uma situação de avaliação para o formador que observa o desempenho dos profissionais que realizam a atividade, e de aprendizagem para estes. Quando se trata de simular o papel de coordenador de grupo, sob a supervisão do formador que

de fato coordena os trabalhos, a atividade demanda planejamento prévio e avaliação final: também esses momentos de preparação e análise *a posteriori* constituem possibilidades de aprendizagem e avaliação, tanto para o formador como para os participantes do grupo. No trabalho de formação, há uma série de possibilidades de simulação. Seguem abaixo alguns exemplos que demandam procedimentos cuja realização requer a utilização de saberes teóricos e experienciais e a explicitação das reais crenças dos educadores sobre processos de aprendizagem, conteúdos do ensino e conteúdos e metodologias de formação de professores:

- Resolução de tarefas específicas para diferentes idades/séries – desenhar uma figura humana como uma criança de 3 anos; explicar o fenômeno dia-noite como uma criança de 7 ou 8 anos; fazer uma adição no papel como um adulto que calcula bem "de cabeça" e não sabe a técnica operatória etc.
- Produção de textos escritos para diferentes idades/séries – escrever uma lista de brinquedos ditada como uma criança de 5 anos; escrever o "Parabéns a você" como uma criança de 7 anos que acabou de entrar na escola; escrever o conto..... como um aluno de 2ª série; escrever palavras ditadas como alunos de 4ª série (cometendo seus erros mais frequentes); escrever uma carta à família como um adulto recém-alfabetizado etc.

<sup>32</sup> Idem. Ana Teberosky, *Aprendendo a escrever*, Editora Ática, cuja leitura se recomenda para maior aprofundamento sobre situações de simulação na formação de professores.

- Realização de uma dada atividade considerando um contexto específico – fazer anotações no texto abaixo (indicar um exemplo) como um professor inexperiente que deseja ajudar o autor a escrever melhor; explicar a um professor inexperiente como intervir no texto abaixo (indicar um exemplo), como se fosse o coordenador pedagógico da sua escola; analisar por escrito o planejamento da atividade abaixo (indicar um exemplo) como um coordenador pedagógico competente; encaminhar a seguinte atividade (indicar um exemplo) como um formador que defende metodologias apoiadas na resolução de situações-problema; orientar o planejamento da seguinte atividade de formação (indicar um exemplo) como um formador de coordenadores de grupo que se pretende um parceiro experiente etc.
- Imitação de sujeitos concretos – fazer..... (especificar o quê) como fulano faria; como fulano faria na seguinte situação (indicar um exemplo); como fulano faria se/quando... (especificar a circunstância ou a restrição) etc. Algumas possibilidades: "Explicar como a autora... analisaria o resultado dessa atividade de sala de aula (indicar um exemplo)"; "Fazer um comentário de avaliação da reunião de hoje como a coordenadora do nosso grupo"; "Escrever o seguinte texto (indicar qual) como o aluno (indicar qual) que acabamos de ver no programa de vídeo" etc.

Comentando especialmente a simulação do "lugar" de aluno, Ana Teberosky<sup>33</sup> defende que:

Além de estimular a observação, esses tipos de exercício ajudam a reconstruir o trabalho efetuado pelo outro, o que constitui uma prova de adequação de nossa representação ou teoria sobre os conhecimentos dos alunos. A representação dos professores sobre os conhecimentos que os alunos possuem, ou não, exerce poderosa influência sobre sua prática pedagógica. [...] Quando dizemos "representação", estamos utilizando o sentido da Psicologia Cognitiva [...] que equivale à representação mental. Para imitar o comportamento do outro, é preciso ter uma representação mental desse comportamento, isto é, um conjunto de idéias mais ou menos confirmáveis, e com um grau variável de generalidade e precisão. Significa ter uma espécie de teoria atribuível ao outro.

Os depoimentos que se seguem tratam basicamente de dois tipos de simulação, ambos realizados no interior do Programa Parâmetros em Ação.<sup>34</sup>

No primeiro caso, a situação é de exercitar o papel de coordenador de um grupo de futuros formadores sob a supervisão de um formador experiente. As atividades são/podem ser de diferentes áreas do conhecimento, pois o que importa é o exercício do papel de coordenador de grupo, que é anteriormente planejado e posteriormente avaliado, sob a orientação do formador. Todos os relatos, exceto o último, referem-se a esse tipo de simulação.

No segundo caso, tratado no último relato, a situação é de exercitar o papel de um professor que tem uma situação-problema a resolver – a análise da pertinência de uma atividade didática a um grupo

<sup>33</sup> Idem, ibidem

<sup>34</sup> As duas experiências relatadas ocorrem na chamada Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação: um Encontro de quatro dias, cuja finalidade é apresentar a proposta do Programa em seu conjunto e possibilitar aos participantes o contato com o modelo metodológico previsto.

específico de alunos. A situação é basicamente a seguinte: em pequenos grupos, analisar produções de alguns alunos, identificar os conhecimentos que revelam em suas produções, discutir aspectos do processo de aprendizagem e avaliar a adequação ou não de uma dada atividade ao grupo de alunos cujas escritas foram analisadas, justificando o posicionamento a respeito.

Foto: Rosaura Soligo



Educadoras participam de atividade de simulação  
(Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, set./1999)

*O momento das simulações é sempre o mais difícil e talvez o mais significativo para participantes do Encontro. Geralmente ficam bastante apreensivos; é como se só então comessem a se dar conta do papel de um coordenador de grupo. É uma angústia compreensível, sempre acontece. Por conta disto, tenho dedicado um tempo maior para a avaliação após cada simulação – nesses momentos sempre surgem questões importantes. Acho interessante também garantir um tempo para cada grupo se colocar em relação a como se sentiu planejando e encaminhando a atividade. Vale a pena se deter um pouco aí,*

*pois é onde muito do que o grupo pensa fica explicitado e questões de grande relevância podem vir à tona.*

*Algumas pessoas passam o Encontro pensando estar absolutamente preparadas para assumir a função de formador, de coordenador de grupo. Estas são as que mais se sentem balançadas com as atividades supervisionadas. Geralmente se deparam com imprevistos, se dão conta de que não é tão simples, e o que é mais complicado: percebem a precariedade da própria formação, que para desenvolver esse trabalho é preciso ir além de conhecer conceitos. Nesse grupo, as simulações referentes ao módulo de Educação Física e ao de Alfabetização foram muito bem-sucedidas. Os grupos planejaram com cuidado e, ao final, conseguiram explicitar o objetivo da atividade. A de Artes não funcionou bem, o que acabou sendo uma surpresa para o grupo, que se julgava mais preparado. A pessoa que encaminhou a atividade antecipava muito, não deixava o grupo se colocar, pontuava tudo. Na avaliação, um componente do grupo colocou: "Passamos quatro dias falando sobre mudar o modelo de formação, que a idéia não é dar aulas, dar respostas prontas, e no momento de simular conseguimos esquecer o mais importante..." É de colocações como esta que surgem as melhores e mais significativas discussões.*

**Fernanda Leturiondo Parente**

Foto: Antonia Terra



Educadores preparam atividade de simulação  
(Parâmetros em Ação, Pólo de Manaus/AM, mar./2000)

*Sem dúvida, a simulação é uma estratégia que os educadores com os quais trabalhamos no Parâmetros em Ação gostam muito. Mas a impressão que tenho é que gostam mais quando se colocam no papel de professor do que quando o desafio é se colocar no próprio papel de formador. Essa resistência vai diminuindo conforme se familiarizam com a tarefa proposta.*

*A preparação das atividades de simulação (quando os educadores assumem o papel de coordenadores do grupo) é um momento privilegiado para a discussão de procedimentos e atitudes adequados a um formador, tanto no planejamento e encaminhamento da atividade proposta como das atividades de formação de um modo geral. Nesse momento, eles descobrem o quanto podem aprender... Mas não são só eles que aprendem numa situação como essa – eu também aprendo sempre. Aprendi, por exemplo, que montar adequadamente os subgrupos que vão se responsabilizar pelas simulações é algo que depende de observar atentamente o desempenho e o nível de conhecimento revelado pelos educadores durante os trabalhos: só assim é possível formar grupos heterogêneos e favorecer a troca. As atividades têm sido pouco produtivas quando os subgrupos são homogêneos e têm pouca informação sobre o conteúdo da atividade e pouca experiência como formadores.*

**Rosa Maria Antunes de Barros**

*Essa simulação foi a mais fraca em termos de apresentação, pois a pessoa que coordenava não havia participado com afinco das discussões do grupo e não dominava a própria estrutura da atividade proposta. Foi o segundo grupo a se apresentar. Em compensação, a discussão metodológica e do próprio tema foi das mais preciosas. Isto porque a própria coordenadora percebeu e disse que estava conduzindo a atividade sem conhecê-la de fato, porque não tinha participado das discussões do grupo. Isto fez com que todos se colocassem, ela inclusive, o que não a deixou numa situação embaraçosa.*

**Viviane Canecchio Ferreirinho**

*Alguns grupos têm dificuldade de entender qual o sentido das atividades de simulação e acabam expondo a atividade, em vez de desenvolvê-la, apenas indicando um roteiro e o que seria útil para encaminhar a atividade. Essa é uma boa oportunidade para diferenciar o que é falar "sobre" uma prática e desenvolver uma prática que abre espaço para a reflexão coletiva.*

**Cecília Condeixa**

*Um dos momentos da proposta de atividades consistia na simulação de uma situação em que um dos participantes seria o "formador" e o grupo representaria os professores.*

*Foi um momento significativo. O módulo era de Artes. A "formadora" tinha como objetivo a exploração da tela Guernica, de Picasso, e como referencial de apoio teórico ao seu trabalho um texto sobre a tela.*

*A priori, considerei que esse tema não fosse ser relevante para o grupo, nem suscitar discussões. Mas o encaminhamento dado à atividade pela formadora durante a simulação permitiu que fosse um momento de muita reflexão.*

*Ela iniciou seu trabalho registrando na lousa a pauta que desenvolveria. Logo após, fez a leitura do texto sobre Guernica e deixou para o final a exploração da tela.*

*Ao planejar a simulação, a formadora não considerou a necessidade de uma ação reflexiva do grupo. Transformou um momento que deveria ser de discussões em uma aula expositiva. Passou todas as informações que detinha sobre a tela, não problematizando em momento algum.*

*Porém, durante o próprio decorrer da atividade, quando chegou o momento de trazer para o grupo as questões referentes à exploração da tela, verificou que sua estratégia não estava coerente com a linha de trabalho proposta durante as atividades da semana. A própria formadora tomou consciência de seu erro: "Fiz tudo errado. Já falei para vocês tudo o que deveria ser apreciado na tela. Vou começar tudo de novo."*

*Minha opção de não interferir durante a simulação, mesmo diante do desejo de fazê-lo, permitiu essa reflexão, que foi fundamental para o redirecionamento do trabalho.*

**Tânia M. S. Rios Leite**

*Enfrentamos muitos problemas nesse Encontro, pois todos os professores da rede municipal foram convocados a participar, mas logo se deram conta de que não seriam todos a desenvolver o trabalho de coordenadores de grupo. Isto bastou para que as atividades fossem transformadas em momentos de comadres contarem seus "causos" em conversas paralelas durante as discussões e ao apresentarmos os programas de vídeo. A todo instante, era necessário pedir silêncio e respeito para com os colegas que tentavam dizer algo. Durante as simulações, pudemos retomar essa questão, quando as pessoas que coordenaram as atividades começaram a ter a mesma dificuldade que eu havia tido até então. Na avaliação final, o grupo colocou que essas atitudes foram bastante negativas e prejudicaram os trabalhos.*

**Viviane Canecchio Ferreirinho**



O grupo responsável pela simulação da atividade de Arte quis introduzir uma nova atividade para "motivar" os professores, antes do trabalho com o quadro de Picasso. A idéia que os coordenadores tiveram foi pedir para os participantes desenharem livremente, depois fixarem os desenhos na lousa e contarem o que desenharam. Depois, apresentariam e conversariam sobre desenhos e pinturas de um pintor local. Assim, depois de motivados, eles realizariam a atividade do módulo.

Quando cheguei, estava já tudo acertado. Mas expliquei que não existia tempo para essa atividade de "motivação", que ela era desnecessária e que eles precisavam enfrentar uma situação nova, entendendo o que estava proposto no módulo. O grupo ficou bravo comigo, dizendo que eu era pouco democrática, que eu não estava dando espaço para eles serem criativos. Eu contra-arguntei com a justificativa que aprendi com a Rosângela: aquela era uma situação de aprendizagem e se para o grupo era fácil fazer aquela atividade "motivadora", então ela não servia, porque o importante era aprender com uma situação nova, na qual eles, professores, sentissem dificuldade. Relutantes, no final, aceitaram iniciar a atividade com a projeção da gravura de Picasso.

**Antonia Terra**

Foto: Antonia Terra



Educadores participam de atividade de simulação (Parâmetros em Ação, Pólo de Mimoso do Sul/ES, mai./2000)

Algumas estratégias metodológicas que utilizam como recurso dramatização, expressão corporal, estética, desenho e escrita têm revelado muito aquilo que não é mobilizado na aprendizagem dos professores no seu processo de formação. Tenho procurado discutir com eles a razão disso. Procuo historicizar esse fato, para não ficar nas aptidões de cada um. Há uma compreensão generalizada de que as metodologias dependem dessas aptidões inatas e que não é todo mundo que pode aprender. Num dos últimos grupos que coordenei, li a biografia do Ronaldinho (jogador de futebol) que, quando entrevistado sobre o fato de ter sido considerado o jogador número 1 do mundo, diz que ele trabalhou muito para isso e esperava, sim, chegar a esse título. A jornalista que o entrevistou comenta que as pessoas podem ser o que são não por aptidão, mas por decisão. Para aquele grupo foi interessante discutir isso quando se trata da profissão de professor. Fizemos uma rica discussão sobre ser bom professor por aptidão, e ser bom professor por decisão.

**Sueli Furlan**

Foto: Antonia Terra



Educadoras analisam a adequação de uma atividade didática para um grupo de alunos (Parâmetros em Ação, Pólo Vitória/ES, out./1999)

*As atividades de simulação, em que os participantes dos grupos precisam se colocar no lugar de professores que têm uma situação-problema a resolver, geralmente são muito bem aceitas por todos os educadores. Essa estratégia tem sido valiosa, porque por meio dela se evidencia o real conhecimento que eles têm dos conteúdos colocados em jogo pela situação proposta.*

*Quando se trata de uma simulação em que a tarefa é analisar produções escritas de alunos não-alfabetizados – e posteriormente a adequação de uma determinada atividade de alfabetização considerando o nível de conhecimento desses alunos –, a situação é reveladora das concepções dos educadores.*

*Nesse caso, um dos principais conteúdos em jogo na tarefa são as hipóteses de escrita, sobre as quais há diferentes níveis de conhecimento em todos os grupos que já coordenei – mas poucos educadores com domínio real da questão. Alguns já ouviram falar, mas não têm clareza do que sejam as hipóteses de escrita. Outros usam os termos "hipótese pré-silábica", "hipótese silábica" etc. mas, ao serem desafiados a colocar em uso esse tipo de conhecimento, não sabem de fato o que caracteriza cada hipótese, e o que isso tem a ver com o planejamento de atividades de alfabetização. Outros nunca consideraram o que os alunos pensam sobre a escrita como uma variável importante para o planejamento do ensino. E, infelizmente, apenas uma minoria de educadores tem um domínio real sobre esse conteúdo, considera-o útil para a organização das atividades de alfabetização, e sabe fazer uso apropriado dele.*

*Quer dizer, o fato de há mais de quinze anos se falar desse assunto no país não foi suficiente ainda para que os educadores pudessem compreender adequadamente o que isso significa, sua importância e sua utilidade para o planejamento do trabalho pedagógico de alfabetização. Penso que isso não revela uma limitação dos educadores, mas talvez uma inadequação do tratamento que se deu a esse conteúdo nas práticas de formação.*

*Essa constatação, inevitavelmente, faz com que nós, formadores, tenhamos de nos deter um pouco mais na discussão sobre o que são as hipóteses de escrita e para que serve esse conhecimento do ponto de vista didático. E nos desafia a usar estratégias metodológicas eficientes, que favoreçam uma real apropriação desse conteúdo pelos educadores. Nesse sentido, as atividades de simulação*

*têm sido a melhor opção encontrada, pois demandam o uso do real conhecimento que se tem, e não o discurso sobre o assunto. A combinação da análise de escritas não-convencionais produzidas por diferentes alunos e da adequação (ou não) de uma atividade de alfabetização para eles tem sido uma situação-problema extremamente eficaz porque, quando sabemos fazer intervenções pertinentes, revela aos educadores o real nível de conhecimento que possuem e as questões que precisam ainda aprender a respeito.*

**Rosa Maria Antunes de Barros**

# Sistematização

Quando temos uma concepção de ensino e aprendizagem que pressupõe um sujeito que constrói conhecimento, não podemos ter a prepotência de pretender sistematizar o que ele aprende, pois quem sistematiza o conhecimento é o próprio sujeito que aprende. Entretanto, há formas de contribuir para que um volume grande de informação nova não fique solto, sem ter ainda onde se "encaixar", até que as coisas se acomodem "naturalmente". O que hoje sabemos sobre o processo de construção de conhecimento e a análise do nosso próprio percurso de aprendizagem nos dão pistas sobre o que pode ajudar um educador a relacionar certos conteúdos, não justapor informações de forma contraditória, organizar os saberes construídos, fazer generalizações e sistematizar o seu conhecimento.

É preciso que o trabalho de formação garanta momentos para sistematizações que certamente não terão como resultado uma uniformidade no nível de conhecimento de todos os participantes de um grupo – o que é absolutamente impossível – mas contribuirão para que cada um organize o que está aprendendo segundo seus próprios recursos e possibilidades. A apresentação de sínteses conclusivas, a sistematização escrita de falas, opiniões, argumentos, conclusões e propostas (em listas, esquemas e tabelas ou textos de outro gênero) são estratégias importantes nesse sentido. Também a explicitação dos referenciais teóricos que sustentam uma determinada

abordagem é um recurso que ajuda o indivíduo a relacionar o que está sendo tratado com outros conteúdos que conhece, leu ou já ouviu falar. O que a prática de formação tem mostrado é que não basta indicar possibilidades aos educadores, é preciso explicitar "o que as possibilidades não são", pois a natureza do trabalho educativo implica operar com representações muito arraigadas, que não se transformam de uma hora para outra. Quando discutimos também quais não são os caminhos, contribuimos para que o sujeito estabeleça relações mais rapidamente (ou pelo menos se coloque questões para pensar) do que se deixarmos chegar às suas próprias conclusões no seu próprio ritmo.

*Quando, na década de 80, comecei a estudar a psicogênese da língua escrita, uma das questões que mais me intrigaram foi a hipótese das crianças de que não se poderia ler menos de três letras (em média). Achei isso interessantíssimo e fui investigar com meus alunos do ciclo básico: confirmaram o que eu havia lido, pois quase todos me disseram que duas letras não dava para ler, uma então... nem pensar! De vez em quando eu pensava no quanto era incrível e real essa idéia e me indagava porque nós, professores, não perguntamos mais aos alunos o que eles pensam: poderíamos aprender muito sobre a aprendizagem com o simples ato de perguntar.*

*Desde que comecei a alfabetizar, eu trabalhava com o que se convencionou chamar na época de Método Paulo Freire: procurando garantir um contexto de aprendizagem significativa, utilizava palavras do universo dos alunos, fazia todo um trabalho de discussão sobre o sentido que elas tinham para eles e assim por diante. Depois disso, partia a palavra em sílabas e propunha que eles formassem outras tantas palavras com as mesmas sílabas, criávamos textos com elas, relacionávamos com outras aprendidas anteriormente.*

Numa das reuniões do meu grupo de formação, nesse tempo em que eu estava absolutamente encantada com as hipóteses das crianças, me "caiu uma ficha" que, na verdade, teve o efeito de uma avalanche: de repente, me dei conta de que eu alfabetizava com sílabas simples (compostas, portanto, de duas letras), exatamente aquilo que as crianças acreditam que não se pode ler! Portanto, eu tentava ensinar a ler usando com meus alunos aquilo que, conforme eu mesma havia constatado, eles duvidavam que se pudesse ler. Fiquei me achando uma pessoa intelectualmente limitada, que não conseguia relacionar o que lia no livro (e concordava!) com o que fazia na sala de aula. Lembro-me que não prestei mais atenção em nada do que se discutiu até o fim dos trabalhos do grupo, pois eu estava tomada pela idéia de que não enxergava o óbvio, que tinha algum problema com a minha capacidade de relacionar as coisas que aprendia com aquilo que eu fazia. Foi um dos momentos mais duros da minha vida profissional. Eu calculava o período de tempo entre o dia que tinha tomado contato com o assunto pela primeira vez e o dia em que me dei conta da contradição e constatava que, durante quase um mês, ficara fazendo algo contrário ao que eu mesma acreditava – isso era para mim insuportável, pois o descompasso entre o discurso e a ação sempre foi um "pecado ideológico". Creio que, também por causa dessa minha experiência pessoal, me tornei uma formadora respeitosa com o processo de aprendizagem dos professores, afinal, eu havia descoberto "na pele" que saber algo não significa poder fazer uso imediato desse saber na prática. Essa contradição no meu trabalho de professora foi extremamente formativa para mim: entre muitas outras lições, aprendi que é preciso ajudar os professores a não cometerem muitos equívocos desse tipo. Como? Explicitando que eles são possíveis de acontecer o tempo todo, discutindo as implicações pedagógicas do que se aborda teoricamente no grupo, mostrando não só "por onde é", mas também "por onde não é", e falando de nossos próprios equívocos. Isso tem muito mais valor e produz resultados muito melhores do que uma aula sobre o processo de construção do conhecimento e a provisoriedade dos saberes construídos.

**Rosaura Soligo**

Foto: Marília Novais



Formadora sistematiza as discussões do grupo (Parâmetros em Ação, Pólo de Cruzeiro/SP, abr./2000)

Diz Cesar Coll que "no trabalho de formação, é necessário considerar que é preciso dar ao professor instrumentos de análise para que entenda o que faz, por que o faz e os resultados a que chega". Isso tem sido para mim um princípio. Num trabalho que desenvolvi com os coordenadores de grupo de formação de professores, percebi que a interação com um universo amplo de informações colocava muitas dúvidas para eles e que uma estrutura para organizá-lo poderia ser útil à compreensão dos conteúdos, assim como da forma como poderiam desenvolvê-los com os professores nos diferentes municípios ali representados. Indiquei para o grupo que a função do formador é instrumentalizar os professores para que entendam o que fazem, por que fazem e os resultados a que chegam. Um bom instrumento para organizar as informações em função desse entendimento é representado pelas sínteses ao final das discussões. Elas podem ser estruturadas em forma de textos informativos, de uma lista de tópicos dos aspectos mais relevantes, de um esquema que ajude a entender a trama de relações entre as informações trabalhadas etc. Ao sintetizar, além de organizar as informações, também criamos um esquema que auxilia a compreensão do assunto que está sendo estudado. Muitas vezes, a síntese ajuda a compreender algum aspecto que ficou obscuro na ocasião da explicação ou da discussão. Durante o trabalho de formação, tive a preocupação de indicar para o grupo, em que partes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



se localizavam os temas que estávamos estudando e, no momento da síntese, anotei ao lado dos conteúdos o capítulo que poderiam consultar para obter mais informações, ampliando assim as suas possibilidades de estudo.

Durante os quatro dias de trabalho, tivemos oito sínteses: uma ao final de cada período, porque a pauta assim o permitia – foram planejados blocos de conteúdo, com uma seqüência de atividade que se finalizava em cada período, ao mesmo tempo que se articulava com o bloco seguinte.

Ao término dos trabalhos, os coordenadores de grupo tinham disponíveis em seus Cadernos de Registro, várias sínteses que lhes permitiam retomar brevemente os temas desenvolvidos.

É importante considerar que as formas de fazer sínteses podem ser diversas, que o formador deve mostrar, para servir como referência, algumas maneiras de elaborá-las, mas é fundamental que os coordenadores de grupo – e também os professores – possam organizar as suas próprias sínteses, pois elas têm algo de pessoal, particular, decorrente do estilo de cada um. Na verdade, uma síntese pode ser entendida como uma composição, uma forma de reunir elementos sobre um determinado tema. E quando a finalidade é o estudo, a reflexão, é necessário que todos tenham a experiência de elaborar as composições que lhes possam ser mais úteis e significativas.

**Rosana Dutoit**

O registro que fazemos como formadores, em quadros, esquemas, listas ou tabelas das idéias ou respostas que os participantes dos grupos de formação colocam sobre uma determinada questão, é um procedimento que eles têm considerado fundamental. Depois desse tipo de registro, procuro mostrar as contradições, devolvê-las ao grupo para que sejam repensadas, e no final, faço uma síntese conclusiva. Essa é uma forma de ajudar os educadores a organizar as informações que possuem e os conhecimentos construídos coletivamente.

**Rosa Maria Antunes de Barros**

Foto: Rosaura Soligo



Educadora sistematiza as discussões do grupo (Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, set./1999)

A síntese tem sido um valioso instrumento de formação, tanto para a equipe responsável em escrevê-la, como para o restante do grupo, que deve analisá-la criticamente (é assim que fazemos). Hoje, o grupo já pode comparar suas produções iniciais com as atuais de forma reflexiva, apontando seus próprios avanços. Dessa forma, arrisco-me a dizer que, entre tantas aprendizagens que esse tipo de síntese pôde desencadear, uma das mais importantes é que acabou contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia do grupo.

**Débora Rana**

A retomada do trabalho a partir da leitura do registro do dia anterior é um recurso muito útil, pois além de organizar o que já realizamos no grupo nos remete sempre à continuidade do trabalho. Nesse momento é possível solicitar que os participantes respondam algumas questões, ou escrevam lembretes que julguem importantes nos seus cadernos pessoais de registro. Por exemplo: *Quais as principais dúvidas que ainda tenho? O que causou maior reflexão? O que não posso esquecer? Que desafios este trabalho me colocará? O que é difícil incorporar à minha prática de formador?*

**Rosângela Veliago**

# Análise de materiais e propostas

## *Estudo de seqüências de atividades de formação*

O trabalho com seqüências de atividades de formação planejadas por outros educadores – como é o caso dos Módulos do Parâmetros em Ação e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – requer um estudo detalhado por parte do formador, para que possa de fato se apropriar da proposta e adequá-la às necessidades do seu grupo real. Apenas a leitura não basta: é preciso uma análise criteriosa para identificar a lógica e os critérios de seleção e seqüenciação das atividades, as estratégias metodológicas propostas e os conteúdos que merecem aprofundamento para potencializar as intervenções do formador – e, se for o caso, as eventuais possibilidades de alteração.

Quando essa tarefa é realizada num grupo de formadores que tem como objetivo preparar o trabalho junto aos professores, é fundamental que estudem o material e explicitem aos demais o que identificaram e as eventuais dúvidas, pois a verbalização e a discussão coletiva, nesse caso, contribuem para a necessária apropriação do que está proposto. Somente a partir de um domínio do que foi planejado pelo outro é possível fazer modificações que devem ser sempre muito criteriosas, seja para recriar atividades, alterar a seqüência original ou inserir novos itens.

Não se pode modificar as seqüências aleatoriamente, sob o risco de desfigurá-las e torná-las incoerentes: elas não são um simples ajuntado de atividades, mas um todo organizado que deve ser tratado como tal. Hoje sabemos que, seja no trabalho pedagógico de sala de aula, seja no trabalho de formação, a seqüenciação das propostas de atividades é uma variável importante para garantir bons resultados em relação à aprendizagem. E, tanto num caso como no outro, é o conhecimento sobre os processos e os estilos de aprendizagem que possibilita uma seqüenciação apropriada, em que as atividades e intervenções não só estão articuladas, mas refletem escolhas intencionais do que deve ser apresentado primeiro e do que deve ser apresentado somente depois.

*Indiquei como tarefa de casa a leitura rápida do material para identificar os módulos do Parâmetros em Ação, etiquetando-os e elaborando um índice, e a leitura aprofundada de um deles, escolhido pelo grupo, para compreender sua estrutura e reconhecer o encadeamento das atividades. No dia seguinte, os educadores socializaram dúvidas quanto à organização do material e aos procedimentos utilizados para a leitura exploratória. Nesse momento, o foco central da discussão foram as expectativas de aprendizagem, o que rendeu um debate muito produtivo. Posteriormente procuraram identificar a lógica interna das seqüências de atividade e do módulo como um todo.*

**Marília Novaes**



Educadores estudam e discutem módulos de formação (Parâmetros em Ação, Pólo de Joinville/SC, ago./1999)

*Identificar e listar as estratégias metodológicas utilizadas no módulo e/ou as seqüências de atividade é um procedimento relativamente simples que os grupos desenvolviam, às vezes, com rapidez. E eu me perguntava como esse procedimento poderia revelar a importância de se discutir as estratégias de formação... Tive a resposta a partir de um encaminhamento proposto num dos grupos que coordenei: sugerir que o conteúdo da atividade fosse abordado com outra estratégia e analisar a concepção de ensino e aprendizagem que estava "por trás" da nova proposta. Ter que encontrar outra estratégia que poderia ser adequada para abordar o conteúdo configurou-se um bom problema para refletir sobre as possíveis formas de abordá-lo, ou seja, sobre as questões de natureza metodológica.*

**Marília Novaes**

*Ao ler uma seqüência de atividades de formação a ser desenvolvida com os professores, planejada por outros formadores, o coordenador de grupo deve cuidar para que ela revele, sempre que possível, o que está além da compreensão obtida numa primeira leitura. Para isso, é preciso analisar:*

- **A intenção da seqüência** – escrever um texto próprio com suas palavras (analisar de onde se parte e onde se quer chegar).
- **As expectativas de aprendizagem** – listar com suas próprias palavras (pensar no conhecimento que já tem, ou supõe que o grupo de professores possui, e na possibilidade de aprenderem o que se espera).

- **Os conteúdos** – listar os conteúdos (identificar o conhecimento que possui sobre o tema e a necessidade de aprofundamento, buscando em outras fontes maiores esclarecimentos e procurando ajuda de possíveis parceiros mais experientes; pensar no conhecimento que já sabe ou supõe que o grupo possui e antecipar as dúvidas que poderão ter).
- **As estratégias metodológicas utilizadas** – relacionar os procedimentos (pensar na forma de conduzir as atividades para potencializar as estratégias, favorecendo a discussão do conteúdo e planejando as intervenções: antecipar boas perguntas a fazer aos professores, formas de devolver perguntas para que eles próprios respondam, sistematizar as colocações feitas por eles).
- **A própria seqüência** – estudar cuidadosamente, procurando verificar se há necessidade de inserir outras atividades que possam favorecer a aprendizagem do grupo.

*Duas coisas são fundamentais ao coordenador de grupo no preparo do trabalho: desenvolver um estudo sobre o conteúdo da seqüência proposta – e outros temas relacionados ao que será desenvolvido – e simular a sua realização para que, nesse exercício, coloque em jogo seu conhecimento e sua forma de atuação e possa refletir sobre o encaminhamento das atividades e sobre a prática de formador que está construindo.*

**Marília Novaes**



Educadores simulam uma seqüência de formação (Parâmetros em Ação, Pólo de Irecê/BA, fev./2000)

## *Análise de produções de alunos e propostas didáticas*

A análise e/ou comparação de produções de alunos,<sup>35</sup> propostas, materiais e livros didáticos é, ao mesmo tempo, um procedimento bastante complexo e uma competência imprescindível a todo educador. Nesse caso, para aferir a qualidade do que se analisa, é preciso dispor de conhecimento não só sobre os processos de aprendizagem dos alunos e sobre os conteúdos do ensino, mas também de conhecimento didático. E mais, é preciso saber pôr em uso esses conhecimentos, para analisar não só o que é aparente, mas o que tem por trás do que se observa – do contrário eles pouco contribuem. Interpretar as produções de escritas não-convencionais dos alunos, por exemplo, depende de saber utilizar o conhecimento sobre as hipóteses de escrita, para compreender o que eles produziram: pouco adianta saber o nome e a definição de cada uma das hipóteses se não se consegue identificá-las corretamente em produções reais, de alunos reais.

Avaliar a qualidade dos textos escritos pelos alunos também é algo que depende de acionar vários tipos de saber: sobre o gênero produzido, a natureza dos problemas encontrados, o que se pode esperar dos alunos mediante esse ou aquele modelo de ensino etc. E analisar a qualidade de propostas, materiais e livros didáticos, não oferece dificuldade menor. Quando é essa a tarefa, o resultado depende da capacidade de avaliar não só a qualidade do material em

si, mas a coerência pedagógica, a pertinência e a adequação à série, ao grupo de alunos a que se destina.

Na verdade, analisar o valor e a qualidade de algo, principalmente quando é preciso justificar os critérios de análise, requer o uso de certos recursos intelectuais e a coordenação de procedimentos complexos. É a necessidade de coordenar uma série de saberes conceituais e procedimentais, o que torna esse tipo de análise uma tarefa difícil. Uma tarefa que, para aprender a realizar, é preciso realizar com certa frequência: como sabemos, procedimentos só se desenvolvem com exercitação.

Os depoimentos abaixo mostram os cuidados necessários ou os resultados de algumas dessas análises em grupos de formação e em classes de magistério.

*Quando analisamos a pertinência de situações didáticas de alfabetização, é importante discutir a concepção de alfabetização que se tem. Para que e por que ensinamos as crianças a ler e escrever? Se o educador entende que é apenas para o sujeito codificar e decodificar a escrita, o bê-á-bá dá conta. O desafio é formar leitores e escritores – usuários da leitura, pessoas que sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita para o seu próprio desenvolvimento. Para tanto, apenas o bê-á-bá não serve...*

**Regina Câmara**

*Apesar de falar sobre as hipóteses de escrita e saber nomeá-las, a maioria dos participantes do grupo encontrou muita insegurança para realizar a atividade de análise das produções de alunos não-alfabetizados: havia muitas dúvidas sobre o nível de conhecimento real que, ao produzir aquelas escritas, os alunos demonstravam possuir.*

<sup>35</sup> Para maior aprofundamento sobre possibilidades de análise de escritas de aluno como atividade de formação, ver "Evolução-avaliação". In *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky, op. cit.



*Nesse caso, retomar informações e ilustrações já feitas sobre as hipóteses de escrita me parece determinante para a compreensão das possibilidades de agrupamento dos alunos, para tornar possível a realização das atividades por todos (a tarefa para os educadores é analisar a adequação de uma atividade de leitura a um grupo de crianças que ainda não lêem).*

*O formador trabalha com as representações pessoais do grupo e deve fazer inferências a partir dessas representações: para isso tem de fazer com que os participantes falem, apresentem suas idéias e dúvidas. O passo seguinte é saber qual o conhecimento de referência mais importante para eles. Por exemplo, quando se trata de um grupo de educadores que acredita na importância do trabalho com famílias silábicas na alfabetização, temos que eleger o "conhecimento de referência" que precisa ser retomado ou priorizado, considerando os saberes prévios que eles possuem.*

**Beatriz Bontempi Gouveia**

Foto: Beatriz Gouveia



Educadores analisam atividades didáticas

*Para favorecer uma discussão mais aprofundada sobre as escritas de alunos não-alfabetizados, tenho feito um quadro na lousa, a ser preenchido coletivamente, para que todos possam explicitar o conhecimento que possuem sobre as hipóteses de escrita, porém sem nomeá-las. Nesse quadro, coloco a definição das hipóteses com algumas especificações, e a tarefa é indicar qual aluno revela, em sua produção, o conhecimento especificado na definição. Por exemplo:*

- *Não estabelece relação entre fala e escrita – ou, se estabelece, ainda não faz uso desse conhecimento ao escrever.*
- *Já estabelece relação entre fala e escrita e faz uso desse conhecimento quando escreve, mas ainda não compreendeu a natureza dessa relação.*
- *Já estabelece relação entre fala e escrita, faz uso desse conhecimento quando escreve e já compreendeu a natureza dessa relação.*

*É nesse momento que vai ficando mais claro quais as principais questões que se colocam para os alunos que estão aprendendo a ler e escrever (o que a escrita representa e de que forma) e quais questões são irrelevantes nesse momento, como a aprendizagem da letra cursiva, por exemplo.*

*Essa atividade tem sido significativa, pois permite discutir o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem sobre a escrita, e como esse conhecimento é importante para o planejamento didático, para a formação de agrupamentos e para a intervenção do professor durante as atividades.*

*Somente ao final dessa discussão nomeio as hipóteses de escrita, enfatizando que o menos importante é o nome que elas receberam. E que de nada adianta saber o nome e a definição de algo, mas não saber fazer uso disso na prática.*

**Rosa Maria Antunes de Barros**

*Em alguns grupos de formação, temos analisado situações didáticas planejadas por professores alfabetizadores. Essa estratégia tem se mostrado importante, porque põe em jogo as concepções dos participantes dos grupos, especialmente quando estão analisando se as atividades são ou não boas situações de aprendizagem e por quê. Durante as discussões tenho observado que, em geral:*

- *O texto coletivo é pretexto para se retirar palavras que favoreçam o trabalho com as famílias silábicas que estão sendo ensinadas.*

- Atividades consideradas boas muitas vezes ainda são de discriminação visual, com ênfase na memorização e na fixação.
- O ensino das sílabas, em alguns casos, está sendo substituído pelo das letras, sendo que elas têm uma finalidade em si mesmas – não um meio para, de alguma forma, os alunos pensarem sobre a escrita.
- Há uma concepção ainda muito forte de que as atividades de alfabetização devem ser lúdicas – "gostosas" e divertidas.
- A ênfase é dada às atividades de escrita e não de leitura.

*Rosa Maria Antunes de Barros*

Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira



Educadores analisam material didático  
(Parâmetros em Ação, Pólo de Jaru/RO, mar./2000)

### **Análise de livros didáticos**

*Faz parte do meu planejamento de CMLP (Conteúdos e Metodologia da Língua Portuguesa), no 4º ano de Magistério, o trabalho de análise dos livros didáticos de 1ª a 4ª série aprovados pelo Ministério da Educação. Neste ano trabalhamos com os livros de Língua Portuguesa aprovados para 2001 e encontrei algumas dificuldades. Não tínhamos o material, pois apesar do CEFAM ser um curso específico de Magistério, não recebe os livros do MEC. Tomei-os emprestados, então, de uma escola*

*estadual de Ensino Fundamental, mas não consegui todos, porque alguns estavam sendo utilizados pelos professores da escola. Mesmo assim, acabou dando tudo certo em relação ao que eu havia programado. Organizei os alunos em grupos. Escolhida a série para a qual preferiram analisar o material e realizar as atividades propostas, sugeri a seguinte seqüência de procedimentos a ser realizada na classe, sob minha orientação se fosse necessário:*

- Analisar vários livros de uma mesma série.
- Pesquisar e selecionar, entre os livros analisados, o texto proposto para leitura e interpretação considerado melhor, bem como atividades que abordassem pontuação, ortografia e outros aspectos gramaticais, consideradas mais adequadas.
- Montar uma seqüência de atividades para a série a que os livros se destinam a partir exclusivamente do material, podendo apenas fazer adaptações, mas não substituição de atividades.
- Elaborar a conclusão do grupo sobre o nível de qualidade das atividades propostas nos livros analisados, indicando eventuais dificuldades encontradas durante os trabalhos.
- Indicar a bibliografia utilizada, no trabalho final a ser entregue.

*O objetivo principal desse trabalho que tenho desenvolvido é avaliar a competência dos alunos para analisar criticamente a qualidade das propostas contidas nos livros didáticos selecionados – como subsídio para o trabalho do professor, e como situação de ensino e aprendizagem para os alunos –, tendo como critério o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa realizado até então. O trabalho foi significativo, despertou bastante interesse e cumpriu plenamente os objetivos, tanto dessa vez como em anos anteriores. As conclusões demonstraram grande capacidade de os alunos identificar os benefícios e os problemas do material, tendo em conta os critérios estabelecidos, como se pode verificar em alguns trechos das conclusões,*

*transcritos a seguir, representativos do conjunto da classe. Demonstraram também que foi preciso pesquisar vários livros para que se pudesse organizar uma seqüência de atividades de Língua Portuguesa coerente com os critérios estabelecidos: nenhum livro, sozinho, possibilitou isso, segundo a avaliação dos alunos.*

É sabido que trabalhar com uma única fonte didática é alienador, tanto para o professor como para o aluno, uma vez que impede a ambos de confrontar idéias e possibilidades. No entanto, os livros didáticos analisados no decorrer desse trabalho trazem à luz o equilíbrio que deve haver entre o que é bom e o que é ruim. Nós não conseguimos encontrar em um único livro atividades que permitissem trabalhar com qualidade os diferentes aspectos selecionados: o texto, sua interpretação, aspectos ortográficos e gramaticais. Diante da diversidade de abordagens, conseguimos um denominador comum, que levou a algumas conclusões:

- Todos os livros podem oferecer informações e/ou atividades úteis, passíveis de alterações e adaptações.
- Nenhum trabalho deve apoiar-se em um único autor: pontos de vista diferentes possibilitam reflexão.
- Reconstruir atividades é um modo de favorecer a percepção do professor sobre o que é bom ou não para seus alunos, uma vez que essa tarefa deve ser feita antes de desenvolvê-las.
- Livros didáticos apenas não bastam, atividades complementares são essenciais. (*Grupo que analisou livros de 1ª série*)

Escolher livros que auxiliarão o trabalho pedagógico depende da capacidade de o professor se posicionar em relação a eles, pois mesmo entre os livros didáticos aprovados pelo MEC, alguns não correspondem à idéia de que o aluno é o sujeito ativo de sua aprendizagem. (*Grupo que analisou livros de 2ª série*)

Analisando diversos tipos de livro didático, notamos uma significativa carência de exercícios e textos que conduzam os alunos a uma visão mais abrangente da realidade. Muitos autores preocupam-se somente com a definição de conceitos, esquecendo-se da variedade lingüística, que é a marca registrada de um país tão diverso como o Brasil.

A Gramática (ou melhor, Dramática) continua utilizando velhos preconceitos e informando o aluno sobre uma realidade da língua que não existe a não ser nos livros dos "grandes autores" ou no meio da elite cultural brasileira.

Esses livros são oferecidos aos professores da rede pública, professores que em muitos casos têm idéias completamente ultrapassadas sobre o que é ensinar português. Sem terem base teórica para justificar suas práticas, continuam reproduzindo ideologias e afastando cada vez mais os alunos da livre expressão.

Quem dera os livros de fato fossem como anunciam em títulos como Navegando em textos. Na verdade não se navega, cada vez mais se afunda num mar de palavras, sinais de pontuação, ortografia, concordância etc. As atividades selecionadas pelo grupo foram as que apresentam uma abordagem didática em que o aluno é o sujeito de sua própria aprendizagem. (*Grupo que analisou livros de 3ª série*)

Para encontrarmos o texto e as atividades propostas, procuramos em muito livros didáticos, mas utilizamos apenas três. Não foi muito difícil encontrar o que foi solicitado, porém tivemos de fazer algumas adaptações nas atividades propostas nos livros e incluir outras, para que o critério de qualidade ficasse garantido.

Dois pontos importantes a salientar são os seguintes: os livros utilizados foram aprovados pelo MEC e são atualizados.

Portanto, concluímos que os professores devem fazer uso de diversos livros didáticos e de diferentes fontes, sempre atualizados, e mesmo assim é preciso que façam adaptações de acordo com a realidade da classe, para que se evite um trabalho ultrapassado e completamente

desvinculado das necessidades dos alunos. Mesmo que o professor adote um livro didático para ministrar suas aulas, é necessário que não se prenda só a ele, mas que também utilize outras fontes, sempre fazendo adequações.

Esse trabalho que fizemos foi muito importante, pois mostra que nem tudo aquilo que se encontra nos livros didáticos deve ser jogado fora, pelo contrário, com jeitinho e disposição, muitas coisas podem ser aproveitadas de forma produtiva e interessante para os alunos. *(Grupo que analisou livros de 4a série)*

*Aparecida Costa Soligo*



Foto: Maria Aparecida Taveira Pereira

Educadores analisam atividades  
(Parâmetros em Ação, Pólo de Jaru/RO, mar./2000)



# *Análise do trabalho de formação e do processo pessoal de aprendizagem*

As situações que demandam análise do modelo e do processo de formação que ocorre no grupo, bem como do processo pessoal de aprendizagem, contribuem para que os educadores desenvolvam sua capacidade de "enxergar além" dos conteúdos observáveis, para mergulhar em outras questões que permitam aprender conteúdos que dependem de tematização para se tornar evidentes.

Entretanto, a análise de atividades, estratégias, procedimentos e atitudes que o formador utiliza para abordar o que é conteúdo explícito da formação faz muito mais sentido no trabalho com formadores do que no trabalho com professores. Nesse caso, as estratégias que precisam ser explicitadas são aquelas que guardam similaridade com a didática de sala de aula e que, por essa razão, acabam sendo também conteúdo da formação. Em geral, com professores é suficiente escolher e utilizar boas estratégias metodológicas, não é necessário torná-las observáveis para eles.

Quando o trabalho é de formação de formadores, aí sim a explicitação e a análise de atividades, estratégias, procedimentos e atitudes do coordenador do grupo tem uma importância fundamental, pois a abordagem metodológica dos conteúdos constitui um dos conteúdos principais da formação dos que têm a tarefa de formar outros educadores: nesse caso, o "como fazer" é tema de estudo. Geralmente,

os temas tratados são muito mais observáveis do que as formas de abordá-los – não basta, portanto, ao formador de formadores, escolher e utilizar boas situações de ensino e aprendizagem: ele precisa evidenciá-las. Para tanto, deve ajudar o grupo a alcançar um distanciamento da situação vivida para poder identificar as condutas, e não propriamente o que aprendeu.

Se a análise das formas de tratar os conteúdos fazem mais sentido no trabalho de formação de formadores, o mesmo não ocorre quando a questão é refletir sobre o próprio processo ou percurso de aprendizagem: isso é algo fundamental na formação dos educadores. Entender as formas próprias de aprender e utilizar conhecimentos e a evolução da aprendizagem pessoal pressupõe uma reflexão "metacognitiva", uma reflexão que permite aprender sobre a aprendizagem. Algumas estratégias que permitem esse tipo de reflexão: a vivência de situações que, pela análise da experiência pessoal, permite compreender alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem; a identificação das conseqüências, no processo pessoal de aprendizagem, das concepções de ensino dos professores de que foi aluno; a comparação dos resultados obtidos em uma reflexão inicialmente individual e posteriormente coletiva; a auto-avaliação e a identificação do percurso de aprendizagem. As reflexões a seguir tratam de algumas dessas questões.

## Explicitação das estratégias metodológicas

*Sobre a natureza "metacognitiva" de certos encaminhamentos centrais, como o levantamento, a análise e a avaliação das estratégias metodológicas de formação que vão sendo adotadas ao longo do trabalho: é muito importante não se limitar a identificar ou listar as estratégias, mas sim fazer os participantes viverem a "tomada de consciência" do trabalho do formador ao escolhê-las, pô-las em prática etc. Ou seja, esse tema merece tempo na pauta de trabalho.*

**Artur Gomes de Moraes**



Foto: Rosaura Soligo

Educadoras discutem estratégias metodológicas de formação (Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP.set./1999)

*Havia uma preocupação muito maior do grupo com as discussões de natureza teórico-prática sobre os conteúdos do módulo do que sobre as estratégias metodológicas de formação – parecia que isso não era nenhuma novidade. Deixei vir à tona as dúvidas todas e propus que as anotações das estratégias metodológicas fossem feitas durante os trabalhos e não somente ao final: a cada situação, era preciso anotar num cartaz colado na parede as estratégias utilizadas para a realização das atividades. Dessa forma, ao término dos trabalhos, todas as estratégias estavam relacionadas, o que permitiu uma discussão bem interessante.*

**Márcia Gianvechio**

*No início do trabalho com os Parâmetros em Ação, eu solicitava que um ou dois participantes do grupo registrassem as estratégias metodológicas utilizadas no Encontro, e essa não era uma tarefa fácil. Primeiro, porque conseguir os voluntários para realizá-la já era complicado, e depois porque também a tarefa em si não é muito simples. Era difícil para eles entender o que estava sendo solicitado, porque geralmente o foco da atenção estava muito mais voltado para os conteúdos do que para a forma pela qual eles estavam sendo trabalhados. E, de mais a mais, freqüentemente nossas estratégias metodológicas de formação (formas escolhidas criteriosamente para tratar um determinado conteúdo, por serem consideradas mais adequadas) eram ainda confundidas com as velhas conhecidas dinâmicas de grupo. Embora eu fizesse algumas intervenções para ajudar na identificação das estratégias, o que acabava acontecendo quase sempre era um relato do trabalho.*

*Considerando a dificuldade inicial dos participantes dos grupos entenderem o que chamamos de estratégia metodológica, resolvi, depois de um tempo, apresentar a eles uma lista com as estratégias descritas para que coletivamente identificassem, dentre elas, quais as que estavam sendo utilizadas durante os trabalhos. Foi a forma que encontrei para ajudá-los a entender exatamente do que é que estamos falando quando falamos em estratégia metodológica". E a minha avaliação é que assim o resultado tem sido muito melhor.*

**Rosa Maria Antunes de Barros**

*Certos procedimentos e atitudes necessários a um formador precisam ser tematizados no trabalho com coordenadores de grupos de formação. Alguns deles:*

- *Apresentar expectativas de aprendizagem e finalidades do trabalho de formação é importante? Por quê?*
- *Para uma atividade de debate, de apreciação de imagem ou de discussão de um programa de vídeo, a disposição das carteiras da sala é um aspecto relevante a ser considerado? Por quê?*
- *O coordenador deve falar mais ou ouvir mais?*
- *Como valorizar o que os professores contam?*
- *Como favorecer a participação de todos?*
- *Devemos responder às perguntas feitas ou devolvê-las, problematizando-as?*

*Com que frequência?*

- *Como encaminhar a discussão de questões sobre as quais não há consenso – por exemplo: deve-se ou não ensinar ortografia enquanto os alunos estão se alfabetizando?*
- *Sistematizar as discussões é importante? De que maneiras se pode fazer boas sistematizações?*

*A reflexão coletiva sobre questões como essas – aparentemente desnecessárias do ponto de vista de um formador experiente – é imprescindível para os educadores que estão assumindo a tarefa de coordenadores de grupo.*

**Eliane Minguês**

## Situações que permitem compreender os processos de aprendizagem

*No Módulo Alfabetizar com Textos, do Parâmetros em Ação, está proposta uma atividade muito interessante e que tenho utilizado com frequência. A estratégia consiste em fazer o grupo vivenciar uma situação para, a partir da experiência, discutir uma determinada questão. A proposta é a seguinte:*

Cada grupo recebe um pouquinho de peças de um quebra-cabeça de aproximadamente quarenta unidades (que pode ter sido improvisado pelo coordenador, com figuras recortadas) e a orientação de que deve montar o quebra-cabeça com elas. Como é impossível montar o quebra-cabeça com as poucas peças que possuem, certamente dirão que não é possível, pois faltam partes e pedirão mais. O coordenador distribui então mais um pouquinho, conforme a solicitação de cada grupo, por mais umas duas vezes, até que concluam que sem todas as peças não dá para montar nada, a não ser pedaços das figuras. Então, o coordenador entrega todas as peças, para que os professores possam montar o quebra-cabeça.

Um dos objetivos dessa atividade é favorecer a discussão sobre a relação entre o trabalho de alfabetização com silabário e o trabalho de alfabetização com textos. Para que essa discussão seja produtiva, é importante que o coordenador do grupo convide os educadores a refletir sobre a própria experiência com a montagem do quebra-cabeça: por mais que se possa ocasionalmente formar figuras com as peças, somente se consegue compor o todo dispondo do conjunto inteiro.

*No encaminhamento da proposta, sempre faço algumas alterações que, na minha opinião, favorecem a conquista do objetivo da atividade – explicitar melhor as concepções que sustentam uma proposta de alfabetização com silabário e uma proposta de alfabetização com textos. Uso três quebra-cabeças diferentes, com tarefas diferentes para cada grupo, preferencialmente sem que se saiba disso: um grupo com o quebra-cabeça completo e a caixa com a figura completa de modelo, outro com o quebra-cabeça incompleto e sem a caixa de modelo e outro com o quebra-cabeça incompleto, mas com a caixa de modelo. Os educadores têm avaliado que essa proposta realmente atinge o objetivo pretendido. Mas o cuidado ao encaminhá-la é fundamental, porque dependendo da forma como conduzimos a discussão acabamos, sem perceber, dando mais respostas do que deveríamos.*

**Rosa Maria Antunes de Barros**



Foto: Rosa Maria Monsanto Glória

Educadores participam de atividade de simulação (Parâmetros em Ação, Pólo de Lucas do Rio Verde/MT, jul./2000)

*Nos grupos de formação de professores, estou chamando a atenção para dois pontos que considero importantes (além de escrita e leitura): a escuta ativa e a linguagem oral. Tenho começado os Encontros com uma Leitura Compartilhada a escuta de um CD de histórias e fábulas contadas, ou com poemas declamados. No primeiro dia de um dos grupos foi uma surpresa, pois ninguém levou a sério o meu pedido de "Escutem!" Continuaram passando papel uns para os outros, anotando coisas...*

*No final, pedi que recontassem a fábula que tinham acabado de escutar. Foi só reclamação... "Não deu para escutar direito"; "O som está ruim"; "Eu me lembro somente de algumas partes...". Fui articulando o pouco que lembraram e depois disse: "Como vocês fazem com as crianças, quando não escutam?"*

*Foi muito interessante, pois a maior reclamação dos professores era que as crianças não conseguiam parar para escutar histórias, ou para reescrevê-las – precisavam de ajuda constante para lembrar o texto...*

*Perguntei-lhes: "Será que as crianças que ainda não estão alfabetizadas não têm capacidade de ouvir? Não sabem falar? Não podem participar de um relato oral ou de uma escrita coletiva na qual o professor seja o escriba?". Responderam que sim.*

*Discuti com eles que faz falta um trabalho voltado também para a aprendizagem da escuta atenta pelas crianças, como seria bom que as convidassem a participar dos debates, dar idéias... e por aí vai. Aquelas que ainda não se alfabetizaram só não sabem ainda ler e escrever convencionalmente, mas são capazes de ouvir com compreensão e são capazes de falar!*

*Percebo que essas situações em que colocamos os professores em uma situação de alguma forma similar à dos seus alunos são muito convincentes e, portanto, valiosas no trabalho de formação*

**Ariana Rocha**

## Análise do próprio processo de aprendizagem

*Memórias...*

*Como qualquer criança na idade pré-escolar, eu sonhava em ir para a escola, naquela época, Jardim da Infância. Não só sabia o nome de minha professora, como a conhecia, pois éramos da mesma comunidade.*

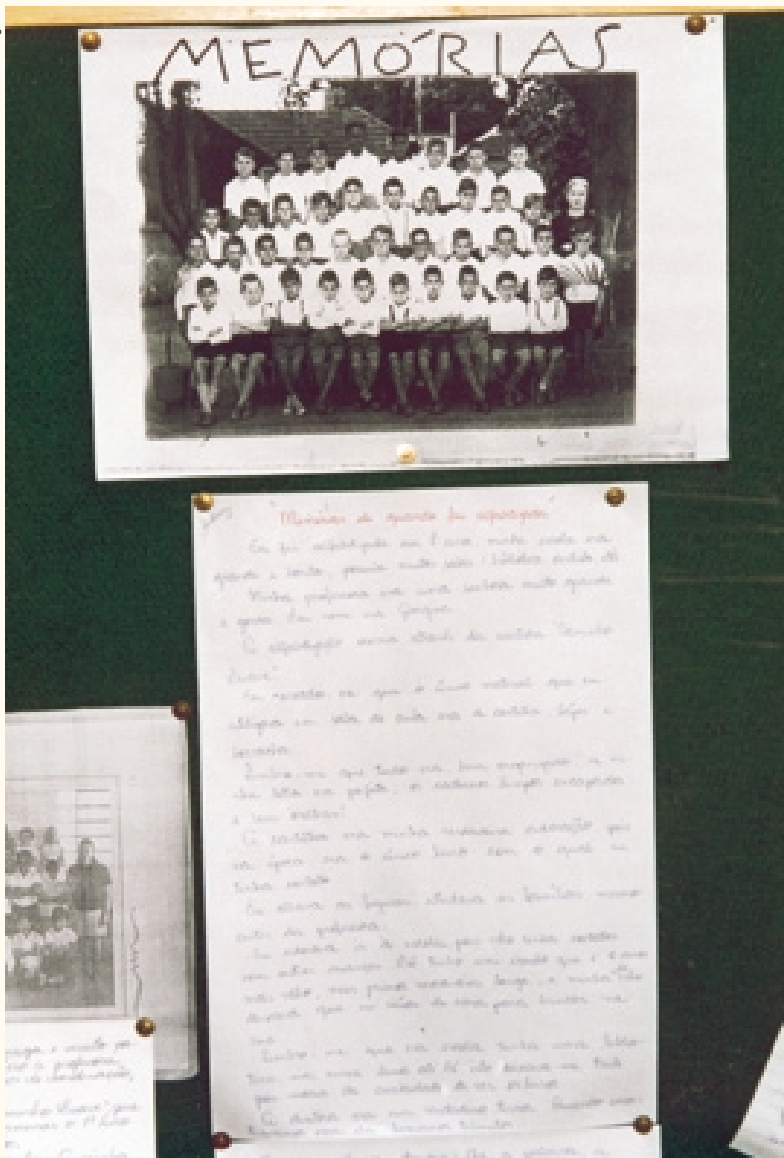
*Dona Mariinha era muito acolhedora, afetuosa e tranqüila. Demonstrava um carinho especial por todos os alunos.*

*Estava eu ansiosa por aprender. No início, ela dava muitos exercícios de coordenação motora. Depois, fiquei um bom tempo copiando o alfabeto em letra cursiva e repetindo-o em voz alta para decorá-lo, pois era assim que se concebia a aprendizagem da escrita. Em seguida, começou a ensinar as sílabas. Percebi, então, que já sabia ler. No entanto, o conhecimento que tinha não foi valorizado pela minha professora, uma vez que o que eu já sabia não havia aprendido na escola. Tive que passar por todas as famílias silábicas para que o meu conhecimento fosse reconhecido e validado.*

*Já nas primeiras semanas li e reli a cartilha do começo ao fim, porém fui proibida de continuar relendo: a professora acreditava que podia controlar minha aprendizagem, e que sem ensino sistematizado e fora da escola não havia saber. A postura de dona Mariinha era totalmente coerente com o que se acreditava, e que muitos professores ainda acreditam. No entanto, isso nunca interferiu na relação de estima e afeto que mantinha comigo e com os demais alunos. O que me possibilitou ler antes do ensino formal?*

*Fui criada numa família evangélica e dominicalmente íamos à igreja. Gostava muito de cantar os hinos, acompanhando-os no hinário. Aos 6 anos, o meu repertório desse tipo de música era muito grande. Como sabia as músicas de memória, solicitava a ajuda de um adulto para encontrar o hino desejado no livro – afinal, um hinário tem cerca de quinhentos hinos... Com o tempo passei a reconhecer os números e procurar a música desejada. De repente, estava lendo. Aprendi a ler com textos de verdade e numa situação real de leitura. As palavras não me foram fragmentadas ou simplificadas, e muito menos seus significados apresentados um a um. O processo de alfabetização aconteceu de forma natural*





Memórias escritas por educadores  
(Parâmetros em Ação)

*e tranqüila, resultado de minha interação com textos de meu interesse e que faziam sentido no meu cotidiano e no grupo social em que vivia. Embora minha professora acreditasse que podia controlar minha aprendizagem, ela percebia que eu tinha um nível de conhecimento muito superior ao que era oferecido e permitido na escola. Por isso, eu era considerada com aptidão e capacidade inatas, que determinavam a facilidade que ela supunha que eu tinha para aprender, porém, mesmo assim era preciso não ir adiante do programa e nem dos outros. O trabalho de dona Mariinha buscava homogeneizar a classe. Ou seja, puxar para cima os que eram considerados atrasados e deter os que estavam adiantados (linguagem usada naquela época). Lembro-me com saudades de dona Mariinha e, quando vou a Goiás, sempre a visito e é uma alegria para nós duas.*

**Célia Prudêncio de Oliveira**



Educadoras escrevem suas memórias  
(Parâmetros em Ação, Vitória/ES, out./2000)

No início, os depoimentos traziam um discurso positivo, de saudade, respeito e admiração. As críticas vinham sempre amenizadas pela exaltação ao compromisso e à dedicação do primeiro professor. Apareceram expressões como medo, palmatória, punição, tomar lição, sofrimento, mas vinham acompanhadas de "exemplos dignos", "dedicação", "eficácia"... Uma participante relatou que sua professora nunca levantava da cadeira, só fazia cópia e ditado, e que suas tarefas vinham cheias de correções com caneta vermelha e ela achava aquilo lindo. Nunca foi punida, pois era boa aluna e para ela tudo era bom. Os depoimentos não saíam disso, e eu já pensava em fazer algum comentário que pudesse mobilizar o grupo ou sugerir algo, mas contive minha ansiedade, que já era imensa, e resolvi esperar um pouco mais. Eis que surge, então, um depoimento que mexeu com o grupo. No começo parecia seguir a mesma linha dos outros, apontando posturas não mais aceitas, mas sem conseguir condená-las. Porém, no final, trouxe uma reflexão que descortinou algo difícil de perceber, ou mesmo admitir. Dizia:

*Quando fecho meus olhos eu só consigo me ver como uma criança que era extremamente submissa, passiva e assustada com tudo que pudesse fugir da rotina da sala de aula. Minha mãe sempre me dizia que obedecesse a professora e fizesse tudo certinho, pois assim eu seria considerada uma boa menina... posso ousar dizer que características acrescidas a minha personalidade foram responsáveis por uma série de comportamentos que possuo e que tenho dificuldade de superar. Hoje, a timidez, a insegurança e a falta de iniciativa são traços que muito me atrapalham. [...]*

Por conta desse depoimento, uma outra participante resolveu se pronunciar. Disse que havia decidido não ler seu relato, mas mudara de idéia: queria mostrar o outro lado, o lado feio. Foi um depoimento forte que detonou uma excelente discussão em torno do que as escritas de memórias trazem: se justificam tudo o que condenam, se remetem apenas ao que foi positivo, se as lembranças só evocam coisas boas, que significado tem isto? O que os depoimentos denunciam? Por que não lembram do que foi negativo? Será por não conseguir perceber, ou por uma resistência inconsciente? Esses questionamentos foram surgindo.

**Fernanda Leturiondo Parente**

No momento da leitura das memórias pessoais, em geral, peço aos participantes do grupo que analisem: De que concepção de aluno, escola, professor e alfabetização falam as memórias ouvidas? Qual a diferença entre aquela concepção e a que hoje se defende?

Vou anotando as questões colocadas pelo grupo na lousa e peço para que anotem no Caderno de Registro.

Algumas vezes, proponho algumas questões adicionais:

- Se por um lado é fácil identificar posturas pedagógicas tradicionais, o que são posturas construtivistas?
- Por que a escrita de memórias e a análise das concepções que elas revelam são conteúdos importantes na formação? No que esses conteúdos ajudam?
- O que é ser professor dentro de um marco de referências construtivista?

No último Encontro, criei uma nova variação para a proposta. O desafio consistia em pensarem como se fossem o aluno que alfabetizaram: que lembranças eles teriam de seus primeiros professores? Como contariam que foram iniciados no mundo das letras? O que se lembrariam de como foram alfabetizados? Esse foi um excelente encaminhamento, pois obrigou-os, ao escrever essas memórias ficcionais, a pensar na própria atuação de professor...

**Eliane Mingues**



Foto: Rosaura Soligo

Educadores socializam suas memórias  
(Parâmetros em Ação, João Pessoa/PB, ago./1999)

# Correspondência

*“A correspondência é um diálogo mediado pela escrita.”*

**Jean Hebrárd**

A comunicação escrita entre o formador e os participantes do seu grupo, entre os participantes do grupo, ou entre grupos, é um importante recurso no processo de formação dos educadores – nesse caso, a correspondência é uma forma valiosa de incentivar o registro, a reflexão por escrito, a comunicação e a leitura. Além disso, permite estreitar os vínculos entre as pessoas, tratar de assuntos que não tiveram lugar na discussão do grupo, enfatizar certas questões consideradas importantes, abordar conteúdos que tiveram tratamento insuficiente durante os trabalhos, sistematizar as aprendizagens etc. E, assim como a Leitura Compartilhada, acaba por representar um agrado, um cuidado com o outro. Se quando prepara e faz uma Leitura Compartilhada o formador demonstra atitudes de cuidado com o grupo – porque escolhe um texto belo ou interessante, porque o lê com antecedência para se preparar, porque tem prazer em ler para o grupo –, quando escreve cartas demonstra que “gastou tempo” se dedicando a dizer coisas que podem ajudar as pessoas em seu processo de aprendizagem, ou simplesmente dizer o que está sentindo num dado momento. Essa é uma forma inequívoca de valorizar os educadores. Quando eles escrevem uns para os outros, a situação é a mesma: escrever uma

carta é algo que demanda deixar de lado outros afazeres e priorizar a comunicação com o outro – quando o outro a recebe, recebe junto a mensagem implícita de que “meu colega dedicou seu tempo a me escrever”.

Quando há possibilidade de uso da Internet, então as chances de comunicação se ampliam, pois se comunicar por e-mail é muito mais rápido, além de ser prático e barato: nesse caso, não é preciso papel nem envelope, o endereço é mais curto e mais fácil de memorizar (se necessário), não é preciso ir ao Correio, tampouco comprar selo. Nenhum educador que tenha oportunidade de acesso à Internet pode desperdiçá-la.

A seguir, uma proposta de correspondência interessante criada por um pólo do Programa Parâmetros em Ação, um depoimento sobre a opção pela correspondência com educadores como um recurso criado pela formadora para levá-los a escrever, e algumas cartas escritas em diferentes contextos de formação.

*Um dos pólos em que acompanho o desenvolvimento do Parâmetros em Ação teve uma iniciativa muito interessante: começaram a fazer um caderno de registro coletivo comum a todos os grupos de formação do pólo e, a partir daí, espontaneamente, passaram a estabelecer uma correspondência entre os participantes dos diferentes grupos.*

**Jane Padula**

Ao iniciar um trabalho de formação continuada de professores, fiquei um tanto surpresa com o fato de que poucos iam para o Encontro com um caderno para anotações e, durante as três horas de trabalho, a maioria não sentia necessidade de registrar, pois, além de não terem seu próprio caderno, não solicitavam papel para escrever. Inicialmente coloquei a importância de fazermos anotações, para que pudéssemos resgatar o que estava sendo discutido, identificar dúvidas... O retorno foi muito pequeno.

Buscando uma alternativa, e querendo provocar a necessidade de que fizessem anotações durante os Encontros, entreguei um caderno a cada participante, para que ao final do Encontro escrevessem para mim: o que identificaram como a discussão mais relevante do dia; as dúvidas que gostariam de discutir; questões que gostariam de ver abordadas; ou qualquer outro ponto que quisessem compartilhar comigo, pois aquele seria um espaço de troca pessoal entre nós.

Ao final do primeiro Encontro após esse encaminhamento todos me entregaram um pequeno texto escrito e, no encontro seguinte, devolvi os cadernos com um texto para cada um: a resposta a uma questão colocada, uma sugestão de encaminhamento didático, uma indicação de texto a ser lido, a resposta a um convite para visitar a sala de aula, um incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional...

Esse procedimento provocou um aumento significativo no número de professores que passaram a fazer anotações.

Observando as anotações que eles faziam em seus cadernos – e pensando nos poucos que ainda iam ao Encontro sem material para anotação – passei, durante os Encontros, a sugerir que copiassem em seus cadernos as anotações que estavam na lousa, a indicar que aquele ponto da discussão era importante e que era necessário registrar as conclusões, e coisas do tipo. Assim, levar um caderno para os Encontros passou a ter sentido e ser imprescindível – embora alguns ainda não se mostrassem dispostos a registrar.

Esse tipo de correspondência, via caderno, favoreceu muito a criação de um vínculo entre nós e, principalmente, aproximação e confiança. Muito mais do que espaço para falar sobre o conhecimento adquirido, o caderno era espaço de confidenciar as angústias e medos diante do desconhecido e, com a mudança

de prática que se vislumbrava, a possibilidade de ter com quem compartilhar... Isso fez muita diferença.

No ano seguinte, ao retornar para trabalhar com os mesmos professores, me surpreendi ao encontrar praticamente todos já com seus cadernos para as anotações. Estávamos conseguindo, pouco a pouco, criar uma cultura do registro no trabalho de formação.

**Marília Novaes**

*Professoras*

Gostaria de iniciar nossa conversa tecendo algumas considerações sobre as certezas e as dúvidas em relação ao tema "alfabetização", numa abordagem construtivista, colocadas por vocês em nosso primeiro Encontro. Mas antes, quero compartilhar com vocês o motivo de fazer isso por escrito. O primeiro – mas não o mais importante – é o curtíssimo tempo que temos juntas; e o segundo – agora, sim, o mais importante – é que a partir deste documento podemos inaugurar um canal de comunicação. Podemos trocar informações, textos interessantes, reflexões a partir de uma determinada leitura, dúvidas... por e-mail (para quem tiver) ou correspondência. No final deixo meu e-mail e endereço. Vamos então às considerações.

Nesses momentos de transição entre "o velho e o novo", geralmente a lista de dúvidas é maior que a de certezas. No grupo de vocês não foi diferente. Isso a meu ver é bom, muito bom. Revela uma atitude fundamental para impulsionar nosso processo de mudança, de transformação.

Quero aqui me ater mais às dúvidas, mas acho que vale ressaltar algumas certezas colocadas por vocês:

- A criança desperta para a escrita quando damos uma função para ela.
- Toda criança é capaz.
- É fundamental o contato com livros, com diferentes textos.
- É necessário ler para aprender a ler.

Quanta mudança de paradigma se observa nessas falas! Imaginem uma lista de certezas escrita há quinze anos. Provavelmente trataríamos de coisas do tipo: coordenação motora é fundamental para aprender a ler e escrever, é preciso trabalhar bastante cada família silábica; eu ensino, mas as crianças não aprendem.



Porém, se por um lado essas mudanças estão presentes em nossas idéias, por outro sabemos o quanto é trabalhoso inseri-las em nossa prática pedagógica. Eis aqui nosso desafio!

Quanto às dúvidas, optei por transcrevê-las em forma de perguntas e comentar cada uma delas. Vejam (em anexo) se isso pode colaborar para enriquecer o processo de formação de cada uma de vocês.

[...]

Um abraço a todas!<sup>36</sup>

**Cristiane Pelissari**

São Paulo, 9 de agosto de 2000

Caras colegas

Como passaram esta última semana?

Nós aqui da EMEI ficamos superinstigadas com as atividades discutidas no último Encontro, principalmente a da cruzadinha como situação de leitura para os alunos não-alfabetizados. Quantas vezes já propusemos esse tipo de reais que isso poderia proporcionar a eles?

Como o curso vem aliando a teoria às atividades práticas e aos exercícios de reflexão, para nós, professores, a cada Encontro ele tem ficado mais e mais interessante e desafiador. E como é angustiante (mas também estimulante) saber que não conhecemos tudo, mesmo que já tenhamos participado de tantas capacitações... Ou perceber que muitas vezes conhecemos e verbalizamos a teoria aprendida, mas não temos conseguido utilizá-la em nossas aulas em favor de nossas crianças, principalmente daquelas com maiores dificuldades.

Quanto às mudanças ocorridas em nossa escola, podemos citar:

- As análises de escrita propostas durante o curso têm nos ajudado no diagnóstico das sondagens de leitura e escrita que fazemos na escola. Analisamos novamente a escrita de algumas crianças, agora com um novo "olhar", menos limitado. Também estamos valorizando mais os alunos que já escrevem silabicamente, pois já conseguiram dar um grande salto em suas hipóteses e já conseguem associar fala e escrita.
- Temos nos preocupado mais em utilizar textos significativos, que tenham

realmente uma função social, isto é, que sejam utilizados também fora do contexto escolar. Por exemplo: as listas de palavras começadas com A, B, C, etc... que fazíamos estão dando lugar à verdadeiras listagens (composta de palavras que possuem relação semântica entre si).

- Estamos investindo cada vez mais na leitura diária de bons e diferentes textos para as crianças (apesar de já trabalharmos bastante com a leitura na EMEI.), pois acreditamos que além de todo o prazer que essa prática proporciona, ela também pode ajudar muito nossos alunos na produção de textos.
- Começamos a dar maior ênfase à escrita espontânea, não somente de palavras soltas, mas também de textos conhecidos das crianças, como parlendas e músicas. O caderno de produção de texto de alunos, apresentado no curso, mostrou-nos uma série de possibilidades a trabalhar.
- Além dos aspectos citados acima, temos conversado sobre o curso na escola com outros colegas e colocado em discussão temas que tratamos em nossa capacitação; todos têm demonstrado muito interesse em também modificar algumas de suas práticas.

Enfim, acreditamos que a "perda" de algumas de nossas manhãs de sábado está sendo recompensada pelo prazer do conhecimento que estamos adquirindo.

Até breve

**Adna, Eliane, Regina e Silvia**

P.S. Estamos ansiosas em receber a carta de vocês!

São Paulo, 11 de agosto de 2000

Adna, Eliane, Regina e Silvia

Fiquei feliz ao receber o fax que vocês me encaminharam, e por isso resolvi responder imediatamente. A Rosa está viajando, mas tenho certeza de que quando ler a carta de vocês ficará emocionada.

Construir uma prática pedagógica que de fato considere o que o aluno sabe, como aprende e como é preciso ensiná-lo, é um grande desafio. Certamente, são profissionais como vocês, que não desanimam, apesar de todas as dificuldades, que nos mostram que é possível uma prática de qualidade na escola pública.

<sup>36</sup> Carta escrita a um grupo de professoras de escolas públicas de Educação Infantil, cujo anexo foi suprimido neste texto.

*As mudanças relatadas só foram possíveis porque, sem dúvida, as questões que temos discutido já eram foco da atenção de vocês.*

*No próximo Encontro, dia 19/08, avançaremos um pouco mais, o que, sem dúvida, nos colocará outros problemas, afinal aprender é assim mesmo... mal descobrimos algo e já precisamos de mais.*

*Gostaria de recomendar um livro para vocês, que acrescenta questões importantes ao que estamos discutindo. Seu título é *Leitura significativa*, e foi escrito por Frank Smith, um especialista nas questões relacionadas à leitura. Estou anexando o trecho de um capítulo do livro que reforça a importância dos avanços que vocês relataram. Vão também algumas sugestões de textos para leitura com as crianças. Uma boa idéia é criar um caderno ou uma pasta de texto, que as crianças saibam de memória – eles se convertem em um bom material para pensar tanto sobre a leitura como sobre a escrita.*

*Um grande beijo,*

**Rosângela**<sup>37</sup>



Foto: Rosângela Veliago

Educadora lê correspondência recebida  
(São Paulo/SP, dez./1999)

São Paulo, 17 de maio de 1999

*Caras colegas*

*No nosso primeiro Encontro, fizemos uma apresentação do grupo e cada uma de vocês falou dos avanços que têm tido em sala de aula. A intenção foi organizar a prática a partir do reconhecimento e da socialização dos acertos, uma vez que as dificuldades já tinham sido apontadas no questionário que vocês responderam individualmente.*

*É importante considerar que trabalhar com uma proposta construtivista não é uma tarefa fácil: requer um esforço grande do professor, que nem sempre é reconhecido do ponto de vista institucional. Mas, se considerarmos o mais importante, que é o desenvolvimento das crianças – razão de ser da escola e da atuação profissional dos professores –, a certeza é sempre de que nossos esforços valerem a pena!*

*Ao investigar nossa prática, a forma pela qual trabalhamos e seqüenciamos os conteúdos, nossas propostas de atividade, a maneira de intervirmos junto aos alunos, inevitavelmente constatamos que, embora em muitos aspectos as coisas estejam dando certo, há aspectos que ainda precisam ser reformulados, transformados. Nesses momentos, nos perguntamos como fazer essas mudanças, quais atividades são mais adequadas aos nossos objetivos e, às vezes, nos perguntamos também "mas qual era mesmo o meu objetivo?"*

*Vem uma sensação de que agora devemos esquecer tudo o que sabemos e mudar radicalmente.*

*Nessa hora – e sempre – é importante saber que as mudanças não acontecem de uma hora para a outra, mas sim gradativamente.*

*Muitas são as questões que vamos nos colocando à medida que entramos em contato com uma grande quantidade de informações a respeito de possíveis alternativas àquilo que estamos acostumados a fazer.*

*Quando tomamos contato com atividades diferentes, que requerem um planejamento criterioso, muita mão-de-obra e tempo para prepará-las, vêm logo as perguntas: como fazer tudo o que quero se tenho pouco tempo?*

<sup>37</sup> Estas duas últimas cartas são parte da correspondência que se estabeleceu entre as formadoras Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago e as educadoras participantes do trabalho descrito anteriormente por Rosângela e citado por Rosa. A proposta era de escrita de cartas pelas equipes de educadores de uma mesma escola, não só às formadoras, mas também aos demais colegas do grupo.

*Como planejar essas atividades, se os materiais disponíveis são insuficientes? Temos aí, de fato, um problema.*

*Mas, como tudo não é absolutamente insolúvel, podemos pensar em algumas saídas necessárias, como, por exemplo, buscar parceiros com quem se pode contar na escola, pois não é possível fazer sozinho tudo que é necessário a uma prática pedagógica, que promova verdadeiramente a aprendizagem de todas as crianças – pesquisar todo o material, preparar atividades produtivas, mimeografá-las, corrigi-las etc. Outra saída consiste em conhecer quais são os recursos disponíveis na escola, os que são imprescindíveis ao trabalho, e como ter acesso a eles.*

*Como se não bastassem essas inquietações, ainda há outras com relação às atividades. Uma delas é que, às vezes, conhecemos uma atividade interessante, mas como não dá certo da primeira ou da segunda vez que a apresentamos aos alunos, acabamos desistindo, e... certamente, já experimentamos muitas atividades diferentes que nos sugeriram por serem consideradas excelentes e que de nada serviram para a aprendizagem dos nossos alunos.*

*A essa altura, é bom respirar fundo, frear um pouco nossas angústias para poder ter melhor visibilidade do que de fato está acontecendo.*

*Não é da primeira vez que as atividades propostas darão certo, principalmente quando não são familiares aos alunos: não adianta tentar uma ou duas vezes e desistir.*

*É preciso saber que não é a atividade em si que promove a aprendizagem, mas a situação didática como um todo, desde que seja adequada ao grupo de alunos para o qual se destina. Situação didática, aqui, entendida como atividade mais intervenção do professor.*

*E muitas vezes nos pegamos pensando: "É muita coisa para eu fazer e não dá para fazer isso tudo direito. Vou desistir!".*

*É bom saber que não dá para fazer tudo absolutamente perfeito – faz-se o que é possível; porém, é preciso que seja sempre da melhor maneira que pudermos. Se encaramos o Magistério como uma profissão de fato, não podemos deixar de ser o melhor profissionalmente. Afinal, o resultado de nosso trabalho é a aprendizagem de muitas crianças – de muitas pessoas! –, não é qualquer coisa sem grande importância.*

*Na nossa roda de apresentação, vocês reafirmaram os dados do questionário, com relação ao trabalho com o grupo de alunos, perguntando: "Como vou acompanhar a produção de todos os meus alunos? Como atender aos diferentes níveis, se eu sou uma só?".*

*Para tanto, é preciso conhecer a fundo o desempenho dos alunos – por isso tivemos como pauta do nosso primeiro Encontro a discussão sobre as hipóteses de escrita das crianças. E temos que ter claro que não é possível diagnosticá-las num único dia – para isso, é preciso selecionar quais são os alunos que receberão atendimento prioritário, no momento em que encontrarmos uma forma de atendê-los.*

*Quanto à heterogeneidade, é fundamental refletirmos sobre as suas vantagens, não só para os alunos, mas também para o professor: quando aprendemos a montar grupos heterogêneos e produtivos, ficamos mais soltos para atender aos alunos que consideramos prioritários – ou seja, o trabalho não fica todo amarrado à figura do professor. E, nesse sentido, é útil nos perguntarmos se é possível existir, de fato, uma classe homogênea, se as pessoas são diferentes umas das outras... A ilusão da classe homogênea é fruto de uma prática na qual não se diagnostica o conhecimento real dos alunos. É bom que façamos uma séria reflexão a esse respeito.*

*Há que se considerar, ainda, outros aspectos igualmente fundamentais: qual a expectativa que temos sobre a aprendizagem dos nossos alunos? Como temos valorizado os alunos tidos como mais fracos?*

“Ao mesmo tempo que são construídos significados sobre os conteúdos do ensino, os alunos constroem representações sobre a própria situação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, como intratável e tediosa, desprovida de interesse ou inatingível para suas possibilidades. Naturalmente, também constroem representações sobre eles mesmos, nas quais podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes para seus professores e colegas, capacitados para resolver os problemas colocados ou, no pólo oposto, como pessoas pouco capazes, incompetentes ou com poucos recursos. Por sua vez, os "outros" presentes na situação de aprendizagem

podem ser percebidos em uma ampla gama de representações que oscila entre um pólo no qual colegas e professor podem ser vistos como pessoas que compartilham objetivos e ajudam na consecução da tarefa ou, no pólo oposto, como rivais e repressores.

Assim, podemos afirmar que, quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender (e podemos atribuir isso a diferentes causas, nem todas igualmente prejudiciais para a auto-estima). Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas na sala de aula, em torno de tarefas cotidianas, entre alunos e entre os alunos e o professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação do ensino/aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas. Tapia e Montero (1990) assinalam que a meta perseguida pelo sujeito intrinsecamente motivado é "a experiência do sentimento de competência e autodeterminação, sentimento experimentado na própria realização da tarefa e que não depende de recompensas externas" (o que seria próprio da motivação extrínseca). Isso quer dizer (pelo menos assim o interpretamos) que, quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua auto-estima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem. O autoconceito, influenciado pelo processo seguido e pelos resultados obtidos na situação de aprendizagem, por sua vez, influencia a forma de enfrentá-la e, em geral, como foi evidenciado por Rogers (1987) e Rogers e Kutnik (1992), a forma de comportar-se, de interagir, de estar no mundo.

O autoconceito (Fierro, 1990) inclui um amplo conjunto de representações (imagens, juízos, conceitos) que temos sobre nós mesmos, e que englobam aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. Pode referir-se ao indivíduo, globalmente considerado, ou a alguma dimensão ou aspecto concreto. O autoconceito refere-se ao conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos, chamado de auto-estima. Situando-nos no

contexto escolar, foi demonstrada a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, e não há muitas dúvidas sobre o fato de que crianças e adolescentes com um alto nível de auto-estima obtêm melhores resultados na escola. Mais discutível é o sentido dessa relação (a auto-estima é que influencia os resultados, ou estes é que são responsáveis por uma elevada auto-estima?), embora pareça sensato pensar que o que existe é uma influência mútua, uma relação circular ou em espiral. O autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências da vida; as relações interpessoais, particularmente as vinculadas aos "outros significativos" (pais, irmãos, professores, colegas, amigos etc.), constituem os elos mediante os quais a pessoa tece a visão de si mesma. No decorrer das interações que vive, a criança elabora essa visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que esses "outros" têm a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a ela mesma. Assim, acaba considerando-se simpática ou incômoda, esperta ou desajeitada, chata ou encantadora, porque é isso que os demais lhe transmitem, muitas vezes de forma totalmente inconsciente.

"Vamos ver quanto dá o problema da Inês, porque ela nunca erra."

"Pedro, tenho certeza de que hoje você também não fez a lição."

"Não faça esta parte, você não vai entender. Quando terminar o terceiro exercício, pode vir e vamos ver se você soube resolvê-lo."

"Olhe só! Eu não disse, vocês disseram tudo! Percebem tudo o que já sabem de proporções?"

Essas são algumas das verbalizações de um excelente professor de matemática, que permitem ver a sutileza com que muitas vezes "se infiltram" em nosso discurso apreciações sobre os demais. (Isabel Solé)<sup>38</sup>

*Os alunos com maiores dificuldades devem sempre ser tratados com respeito intelectual, e não ser superprotegidos – isso, geralmente, acentua a intolerância dos demais alunos com eles, uma vez que, ao superprotegê-los, o professor lhes dedica atenção diferenciada. Quando possível e adequado, vale a pena*

<sup>38</sup> Extraído de "Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem", in *O construtivismo na sala de aula*, vários autores. Editora Ática.



*propor, como desafio para a classe, ajudar uma determinada criança – ou várias, dependendo do caso – a aprender um tal conteúdo num certo prazo. É importante criar situações em que seja valorizado o conhecimento do aluno sobre outras coisas, e não só os conteúdos escolares clássicos, para que ele também reconheça suas competências e para que a turma reconheça, por sua vez, as diferentes competências que cada um tem. Assim se vai aprendendo que cada um sabe uma coisa, mas que todos têm capacidade para aprender o que ainda não sabem.*

*Esse tipo de procedimento contribui para a aprendizagem de outros conteúdos escolares da maior relevância: o respeito ao diferente, a solidariedade, a tolerância, o estabelecimento de relações pautadas pela ética e não pela discriminação e pela opressão dos considerados mais fracos. É pelo exercício cotidiano, em situações "modelares", que se ensinam e se aprendem conteúdos como esses: não é pelo discurso.*

*É fundamental que nós, como professoras, possamos refletir sobre qual a postura que temos perante os alunos, pois ela é uma referência poderosa para o grupo de como tratar as diferenças, como se relacionar com o outro e como se disponibilizar a aprender e a ensinar.*

*[...]*

*Vamos conversar um pouco sobre o que tem dado certo na opinião das colegas do grupo...<sup>39</sup>*

**Rosana Dutoit**

---

<sup>39</sup> Este é apenas um fragmento da carta, que foi escrita a professoras alfabetizadoras e que, na seqüência, comenta a função socializadora da escola e as práticas que as professoras haviam indicado como as que "têm dado certo": fazer perguntas sobre o que as crianças sabem; fazer sondagem; fazer o caderno de produção de texto; favorecer o acesso das crianças à biblioteca; trabalhar com a diversidade de textos; trabalhar com listas; propor que os alunos trabalhem em duplas ou grupos; constituir um coletivo de educadores na escola.

# Avaliação

A concepção metodológica defendida neste *Guia* pressupõe a avaliação como parte integrante do processo de formação profissional em diferentes níveis. Na verdade, quando se acredita que a ação deve ser planejada a partir do contexto em que ela se insere, a avaliação é contínua. Isso significa, em um nível mais amplo, mais institucional, avaliar a realidade sobre a qual se pretende fazer incidir os programas de formação – para que eles possam se organizar a partir de um diagnóstico preciso, que forneça elementos para a definição de objetivos – e avaliar o impacto das ações propostas no sistema de ensino. Em um nível mais interno ao processo, significa avaliar o conhecimento prévio dos educadores para planejar/replanejar as atividades e intervenções propostas, a qualidade e a eficácia das propostas, os conhecimentos adquiridos por eles, sua atuação durante as atividades e seu percurso de aprendizagem.

Uma das práticas que vêm sendo incentivadas no Programa Parâmetros em Ação é a de avaliação do trabalho desenvolvido considerando as expectativas de aprendizagem explicitadas no início das atividades do grupo. Se as expectativas referenciam os educadores quanto às aprendizagens pretendidas com o trabalho proposto, a avaliação, tendo-as como parâmetros, contribui para que eles monitorem, de alguma forma, o seu próprio processo de formação.

O que os formadores relatam a seguir são situações de avaliação do trabalho desenvolvido e de identificação das aprendizagens conquistadas nos quatro dias do Encontro do Programa Parâmetros em Ação. Por último, há três instrumentos de avaliação escrita cujo objetivo é fazer com que os professores coloquem em uso os conhecimentos adquiridos (num curso de formação inicial) e não simplesmente "devolvam" os conceitos trabalhados por meio da reprodução de definições: são questões que "obrigam" os professores a mostrar de fato o quanto conseguem utilizar, em situações-problema, o que aprenderam no curso.

*A avaliação é parte fundamental de todo trabalho de formação. Tem sido significativa a situação de avaliar cada atividade coletivamente, a partir das expectativas de aprendizagem, e depois pedir que os participantes do grupo escrevam no caderno uma auto-avaliação, anotando, inclusive, o que querem lembrar quando forem realizar o trabalho de formação junto aos professores. Eles se concentram bastante nesses momentos e ficam todos em silêncio, escrevendo. Geralmente perguntam se precisam ler para a turma. E eu digo que não, que estão escrevendo para eles mesmos.*

*Antonia Terra*



Educadores avaliam o trabalho em pequenos grupos (Parâmetros em Ação, São Luís do Maranhão/MA, nov./1999)

Na avaliação do Encontro, solicitei que listássemos aquilo que eles haviam aprendido. Saiu então o seguinte:

- É preciso reservar tempo para planejar as atividades.
- É importante elaborar uma pauta da atividade que será coordenada por nós.
- É importante delimitar e coordenar o tempo de cada tarefa.
- O coordenador deve se preocupar em gerenciar o tempo de fala dos participantes, para que todos tenham oportunidade de falar.
- É preciso estudar para preparar as atividades.
- É preciso adaptar algumas atividades à realidade local.
- Considerar que toda atividade precisa ter início, meio e fim.
- É preciso confeccionar os materiais para as atividades.
- É importante que o coordenador de grupo elabore relatórios sobre o trabalho realizado – o que fez, pontos positivos, pontos negativos, avaliação, o que deve deixar, o que mudar, o que melhorar.
- Sempre apresentar as expectativas de aprendizagem para os participantes.
- Sempre avaliar a partir das expectativas de aprendizagem.

**Antonia Terra**

*Sempre que no último dia de trabalho realizo a avaliação final, pergunto-me qual é o seu valor, até que ponto as pessoas são sinceras, por que tão poucos falam, e também por que de um modo geral as avaliações são sempre tão positivas. Nesse grupo fui surpreendida por um depoimento muito forte de um professor que durante todo o trabalho se pronunciou muito pouco. No momento da avaliação, levantou a mão, pois queria dar um depoimento, que de fato me emocionou... Começou dizendo que esse Encontro havia possibilitado que ele encontrasse o sentido de sua função e que na noite anterior ficou até as 2 horas da manhã estudando, porque nesses dias havia percebido o quanto estava desatualizado, e que precisava urgentemente dedicar um bom tempo de sua vida ao estudo. Disse também que a sua mulher ficou muito surpresa ao vê-lo lendo até de madrugada, pois jamais havia presenciado uma cena daquela. Tenho pensado muito, e ainda não cheguei a uma conclusão, mas se com esse trabalho conseguirmos aproximar de fato os formadores da leitura, convencê-los do valor que ela tem e desafiar-los a estudar, certamente estaremos dando um grande passo, talvez o mais importante.*

**Rosângela Veliago**

*No final de cada Sequência de Atividades, faço uma rodada de avaliação oral do trabalho. Os participantes do grupo devem falar brevemente sobre a questão que o incomodou mais, que achou mais significativa, ou importante para seu trabalho de formador. Essa avaliação me permite retomar alguns aspectos, muitas vezes entendidos de forma distorcida, e confirmar ou rever pontos relevantes da pauta ou da minha intervenção como formadora, que muitas vezes passam despercebidos.*

**Roberta Panico**



Educadora avalia a atividade realizada de forma bem humorada  
(Parâmetros em Ação, Pólo de Maceió/AL, jan./2000)

Costumava fazer a avaliação das atividades de simulação após a apresentação de todos os grupos, utilizando a ficha de observação produzida pela formadora Regina Lico: "Pontos a Serem Observados".

Percebi que assim muitas coisas se perdiam ao realizar e resolvi então ampliar o tempo das simulações, utilizando essa preciosa ficha de observação, para que pudéssemos fazer a avaliação após a apresentação de cada grupo.

Considero o resultado desse procedimento muito positivo porque:

- Os grupos se posicionam com maior lembrança do ocorrido.
- Os que acabaram de participar da simulação aliviam a ansiedade de falar sobre como se sentiram e quais as dificuldades encontradas.
- Os grupos exercitam e aprimoram a capacidade de reflexão e crítica, a objetividade e a capacidade de síntese.
- Os grupos subsequentes se beneficiam das avaliações anteriores.
- A preocupação com as concepções e estratégias metodológicas passa a ocupar lugar de maior destaque.
- No final das apresentações, surgem reflexões do tipo: "Percebo que para

problematizar eu preciso saber muito mais do que eu sei"; "Para trabalhar com a ampliação das fontes de conhecimento, eu tenho de ler mais e ampliar minha cultura"; "Trabalhar com os conteúdos é moleza, difícil é usar adequadamente as estratégias de formação"; "Nunca pensei que poderíamos trabalhar tantas estratégias ao mesmo tempo!"; "Agora, com os Parâmetros em Ação, é que começo a entender como utilizar o Referencial Curricular de Educação Infantil".

Minha conclusão é que, ao fazermos as avaliações após cada simulação, estamos oferecendo um tempo maior para o amadurecimento e a apropriação das concepções e estratégias metodológicas, o que é favorecido pelos vários exercícios contínuos, em vez de um único exercício ao final de todos os grupos.

**Riva Cusnir**

Se não tivermos critérios para a avaliação dos educadores sobre o trabalho realizado, no final, vale tudo: "Você é simpática", "Adorei o trabalho", e coisas do tipo.

Para avaliar as atividades realizadas no Encontro do Parâmetros em Ação, tenho pedido para os participantes do grupo identificarem, entre as expectativas de aprendizagem previstas, quais eles acham que foram atingidas. Dessa forma, fica explícito para eles "o que agora eu sei que antes não sabia", como também, "o que eu não consegui responder, sendo então necessário pensar em por que isso aconteceu".

Temos que focar o olhar do grupo nos aspectos que consideramos importantes. A Regina Lico criou uma pauta de avaliação dos trabalhos que tenho utilizado, e tem apresentado bons resultados. Essa pauta segue mais ou menos os seguintes tópicos:

#### **Papel do formador**

- Aproveitou dúvidas e questões surgidas?
- Foi desafiador?
- Considerou os conhecimentos prévios do grupo?
- Provocou os participantes para que houvesse pluralidade de idéias?
- Ajudou a organizar os conhecimentos?
- Aprofundou teoricamente as discussões?



## Registro

- Foi significativo?
- Serviu para sintetizar as idéias?
- Ajudou a organizar os conhecimentos do grupo?
- Foi usado pelo coordenador para fazer a relação teoria-prática?

## Procedimentos metodológicos

- Foram desafiadores?
- Propiciaram interação e cooperação?
- Foram diversificados?
- Todos puderam dar opiniões?

## Conteúdos tratados

- Atenderam à finalidade e às expectativas do módulo?

## Uso dos PCN e dos Módulos do Parâmetros em Ação

- Foi feita relação entre ambos?"

*Renata Violante*



Educadores avaliam o trabalho realizado  
(Parâmetros em Ação, São Bernardo do Campo/SP, Set/1999)

## Instrumento de avaliação escrita

### Proposta 1

Você foi convidado(a) a dar uma entrevista para uma revista que trata de temas educacionais. As perguntas dessa entrevista você deverá responder por escrito para que sejam publicadas. O título da matéria é: "Depoimentos de professores sobre a prática pedagógica".

1. Os professores têm perguntado como trabalhar numa proposta construtivista com a quantidade de conteúdos que têm para desenvolver até o final do ano. Geralmente se perdem diante de tantas matérias e não sabem como tratá-las sem ser pela transmissão de informações para os alunos. Qual contribuição você daria a eles? Para você, como os conteúdos podem ser desenvolvidos em sala de aula?
2. Outra questão com a qual os professores têm se deparado se refere às classes heterogêneas; dizem que com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento é difícil trabalhar. Hoje sabemos que não é bem assim, que a diversidade em sala de aula, além de inevitável, é produtiva. Como você explicaria isso aos professores, e que sugestões daria a eles com relação a esse assunto?
3. Os pais, preocupados com a aprendizagem de seus filhos, têm questionado o papel da escola, que hoje tem pouco ajudado as crianças a aprenderem. Que informações você daria a eles sobre a importância e as vantagens de uma proposta pedagógica pautada na concepção construtivista de ensino e aprendizagem?

### Proposta 2

Você acabou de entrar numa escola cuja proposta pedagógica se baseia nos princípios do ensino tradicional. No seu primeiro dia de trabalho, é chamado(a) para participar de uma reunião de professores. Nessa reunião, você percebe que as professoras estão muito preocupadas, pois as crianças não estão aprendendo. Dizem que porque as classes têm alunos com diferentes níveis de desenvolvimento fica muito difícil

ensinar, que os conteúdos são muitos e não sabem de que forma podem desenvolvê-los. Têm dúvidas de como e quando informar as crianças e até mesmo de envolvê-las com os temas das aulas, pois geralmente parecem desinteressadas.

Você ouve os questionamentos do grupo e, então, a coordenadora da escola pede para você contribuir com a discussão, sugerindo alternativas, uma vez que está estudando num curso superior de formação inicial.

Para que o grupo possa aproveitar melhor a sua colaboração, a coordenadora lhe pede que faça um texto, com as principais questões colocadas pelo grupo e as respostas que você daria a elas. A proposta é que esse texto seja lido e discutido na próxima reunião.

### Proposta 3

Imagine que você está trabalhando com professoras da zona rural de São Paulo. Quinzenalmente, você visita a sala de uma delas e, após a aula, discute com a professora o trabalho realizado.

Hoje, pela primeira vez, você esteve na sala de aula da professora Paula. As carteiras da classe estavam em filas separadas. Nas paredes havia um abecedário, cartazes de vacina antigos, páginas de uma antiga cartilha, um mapa-múndi. Nas prateleiras, alguns livros didáticos antigos, alguns paradidáticos, alguns livros de história. Tudo muito bem arrumado e limpo.

Depois de meia hora, Paula pediu às crianças que lessem o texto "O sumiço do Zé Leo", que havia selecionado de uma cartilha. Cada aluno recebeu uma cópia mimeografada do texto. A tarefa proposta foi que cada aluno lesse o texto silenciosamente na carteira, para em seguida responder às questões que haviam copiado no caderno. Algumas crianças foram rápidas e terminaram antes da hora, outras não escreveram nada, ficaram só tentando ler o texto, e umas cinco crianças estavam muito preocupadas com o que faziam, se estava certo ou não.

Por volta das 10h, Paula recomendou que parassem o trabalho e formassem uma fila para receber a merenda. Ficaram brincando no pátio até as 10h30.

Voltaram para suas carteiras e Paula entregou a cada aluno um exercício em folha mimeografada, com contas de adição e subtração para resolverem. Cada aluno armava a conta e procurava resolvê-la. Quando tinham dúvidas, levantavam a mão ou se dirigiam até a professora, para pedir ajuda. Por volta de 11h10, Paula começou a chamar alguns alunos, um a um, para resolver as contas na lousa. As outras crianças permaneciam na carteira, um pouco dispersas, mas a classe estava tranqüila.

Quando terminou a correção das contas, Paula propôs que Kleiton fosse até o cantinho de leitura e escolhesse um livro, que leria para os colegas. Kleiton escolheu o livro "Lúcia, já vou indo". Foi para a frente da sala, e começou sua leitura. No início, as outras crianças, sentadas em suas carteiras, estavam interessadas; mas logo foram se dispersando, pois Kleiton lia devagar, e ainda não tinha muita fluência. Depois que ele leu umas cinco páginas, Paula chamou Kátia para continuar a leitura. Essa atividade durou até as 11h40. Terminada essa atividade, Paula propôs que jogassem o jogo de forca. Desenhou a forca, os espaços correspondentes à primeira palavra, e as crianças iam resolvendo oralmente, enquanto ela escrevia as letras que eles propunham. Brincaram até às 12h e, aos poucos, foram arrumando seu material e indo embora para casa.

1. Liste os aspectos que você priorizaria na discussão com a professora Paula.
2. O que você abordaria sobre cada um dos aspectos levantados?

## Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. (org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto, Portugal: Porto, 1996.

BROUSSEAU, Guy. "Os diferentes papéis do professor". In Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CEDAC - Centro de Estudos e Documentação para a Ação Comunitária. *Carta aos professores rurais de Ibiúna*. São Paulo: CEDAC, 1999.

CHARNAY, Roland. "Aprendendo com a resolução de problemas". In Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CHAVES, Idália S. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE. Porto, Portugal: Porto, 1997.

DUTOIT, Rosana A. *A formação do educador de creche na dinâmica de elaboração do projeto educacional*. São Paulo: FEUSP, 1995 (dissertação).

LERNER, Délia. *El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación*. Buenos Aires, Argentina: mimeo, 1996.

----. *Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente*. Texto apresentado no projeto "Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores". Bogotá, Colômbia, outubro de 1993.

----. *El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro*.

Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional "Quem é o professor do terceiro milênio?". Bahia, agosto de 1995.

LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional – política, histórias e propostas*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Vol. 1, 2 e 3. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1980.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília/DF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros em Ação – Alfabetização*. Brasília/DF, 1999.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução (5ª a 8ª série)*. Brasília/DF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília/DF, 1997.

NÓVOA, Antonio. "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal. Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1992.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

\_\_\_\_\_. *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception*. Marseille, França: mimeo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Espanha: Paidós, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOLÉ, Isabel. "Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem". In *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.

TORRES, Rosa Maria. *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. Texto apresentado no Seminário "Nuevas formas de aprender y de enseñar: Demandas a la formación inicial del docente". CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF. Santiago, Chile: mimeo, 1985.

\_\_\_\_\_. *Profesionalización o Exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*. Textos apresentados na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de Educadores da América (CEA). México, México: mimeo, 1997.

ZABALA, ANTONI. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.



## *Equipe Pedagógica responsável pelo Programa*

### **Supervisão pedagógica**

Telma Weisz

### **Coordenação geral**

Rosana Dutoit

Rosaura Soligo

### **Equipe de produção do material escrito e videográfico**

Beatriz Bontempi Gouveia

Célia G. Prudêncio de Oliveira

Cristiane Pelissari

Débora Rana

Ione A. Cardoso Oliveira

Marta Durante

Rosa Maria Antunes de Barros

Rosângela Veliago

### **Projeto gráfico**

ADAG - Serviços de Publicidade Ltda.

### **Copidesque e preparação de texto**

Elzira Arantes

