

Coleção
Pensadores
na prática

LIVRO 1

Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário

Delia Lerner

Coleção
Pensadores
na prática

**nova
escola**

Concepção do produto: Caroline Arede
e Raniery Aranha

Supervisão: Rodrigo Ratier (texto)
e Alice Vasconcellos (design)

Projeto gráfico e design: Patrick Cassimiro

Edição: Beatriz Vichessi

Reportagem: Pedro Annunziato

Coordenador de processos: Vitor Nogueira

Revisão: Sidney Cerchiaro

4

Palavra de especialista

O livro apresentado por quem entende do assunto

6

Quem é a autora

A importância de Delia Lerner na Educação

8

Entrevista

O melhor das ideias de Delia – por Delia

12

Conceitos principais

Explicações simples para mergulhar na obra

16

A teoria na prática

Quinze respostas sobre usos concretos do livro

24

O livro em ação

Uma experiência real inspirada nos conceitos

28

Leituras complementares

Outros títulos sobre ler e escrever na escola

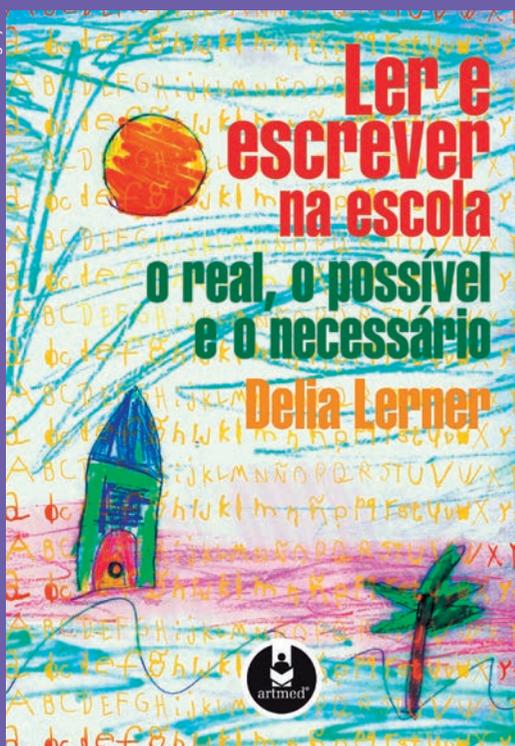
30

Eu fiz assim

“Delia me ajudou a transformar 23 alunos em leitores autônomos”

A referência para formar leitores e escritores – de verdade

Divulgação



Embora seja papel social da escola formar leitores e escritores autônomos, a instituição ainda não desenvolve a tarefa com plenitude. Prova disso é o índice de alfabetismo rudimentar e básico, que permanece alto no Brasil e na América Latina há tempos. Apenas a minoria da população é plenamente alfabetizada – isto é, consegue ler e compreender textos complexos e expressar o que pensa de forma escrita. Em *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*, Delia Lerner discute as tensões envolvidas nessa questão e propõe soluções para transformar o cenário. Com embasamento teórico consistente, ajuda os educadores na compreensão do que precisa ser ensinado quando se quer formar leitores e escritores de fato. Delia também explicita a importância de o professor criar condições para que os alunos participem ativamente da cultura escrita desde a alfabetização inicial, uma vez que constroem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema de escrita e a linguagem que usamos para escrever. Com prefácio escrito por Emilia Ferreiro, a obra é leitura obrigatória para quem trabalha com Educação Infantil, professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, estudantes de Pedagogia e formadores de professores alfabetizadores.

Regina Scarpa, diretora pedagógica da escola e do Instituto Vera Cruz, em São Paulo

Delia, sinônimo de leitura e escrita na América Latina

Quando se fala em estudos sobre leitura e escrita na América Latina, Delia Lerner é um dos nomes mais representativos. Argentina, atua na área de formação de professores e é pesquisadora de didáticas específicas em duas áreas: leitura e escrita, sua especialidade, e, em menor grau, Matemática.

Formada em Ciências da Educação com pós-graduação em linguística, Delia é professora nas universidades de Buenos Aires e Nacional de La Plata, ambas na Argentina.

Há mais de dez anos, Delia é coordenadora da Equipe de Práticas de Linguagem da Direção Curricular do Governo da Cidade de Buenos Aires. Como consultora, faz parte da Rede Latino-americana de Alfabetização e é membro da equipe editorial de diversas revistas científicas, como a renomada *Lectura y Vida* (bit.ly/lecturayvida).

Com seu trabalho, a pesquisadora se tornou uma referência central em diferentes países de língua espanhola e portuguesa. No Brasil, ela esteve diver-



sas vezes para palestrar, inclusive a convite de NOVA ESCOLA, e para prestar consultorias a instituições particulares, públicas e do terceiro setor. Uma das passagens de maior destaque se deu na década de 1990, quando Delia foi consultora do Ministério da Educação (MEC) na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ela também já trabalhou como assessora para o currículo da Educação Infantil na Bolívia. Na Venezuela, atuou na área de formação docente.

Além de *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*, foram traduzidas para o português e lançadas no Brasil as obras: *A Matemática na Escola – O Aqui e o Agora*; *Aprendizagem da Língua Escrita na Escola*; *Didática da Matemática*; *Ensinar – Tarefa para Profissionais*; e *Compreensão da Leitura e Expressão Escrita – A Experiência Pedagógica*. Antes de dedicar a vida à Educação, Delia tocava piano. Admira a obra de Johann Sebastian Bach, como nos conta o editor Daniel Goldin no prefácio do livro.

Entrevista

Magdalena Gutiérrez

DELIA LERNER

A educadora fala sobre ensino de leitura e escrita, equívocos comuns na área e formação docente

Edição **BEATRIZ VICHESSI**

O processo de formação de leitores deve começar com a alfabetização?

DELIA As duas coisas não se distinguem. A participação na cultura escrita deveria começar muito antes de concluída a aprendizagem da escrita. As crianças cujos pais leem histórias para elas ou que presenciam comentários sobre notícias de jornal estão aprendendo muito sobre linguagem escrita. Para isso, não faz falta saber ler e escrever no sentido convencional. Mas esse cenário não é a regra, não ocorre nas regiões mais pobres. Trabalhei em bairros de periferia na Venezuela e conheci famílias que liam assiduamente. Lembro de uma menina que chegou à 1ª série muito avançada na construção do sistema de escrita. O que acontecia: sua mãe era cabeleireira, levava para casa revistas para aprender novos penteados e as compartilhava com a garota. Portanto, o contato pode ser maior ou menor com certos materiais, mas existe. Só que a escola é uma instituição cujas expectativas estão modeladas à imagem e semelhança da classe média para cima. Estou de acordo com isso, creio que uma de suas funções é democratizar a cultura dominante. Se, assim que en-

tram na creche, as crianças ouvem a leitura de diferentes materiais, conseguem ingressar na escrita dominante ainda pequenas.

Por que hoje ainda é comum encontrar crianças que chegam ao 3º ano sem saber ler e escrever?

Diria que é porque não foi ensinado o suficiente a elas. Disponibilizar um tempo mais longo para aprender a ler e escrever é uma condição importante. Não pelo fato de haver diferentes ritmos de aprendizagem, mas porque o ponto de partida deles pode ser diferente. Há crianças que crescem em meios muito letrados, em que os pais e os irmãos recorrem permanentemente à leitura e à escrita. E existem aquelas que, apesar de estarem rodeadas de livros na escola, não têm tanta oportunidade de participar de atos de leitura e de escrita ou de presenciá-los. São diferenças que influenciam no estado de conhecimento das crianças sobre a língua escrita. Por isso, quando o ciclo básico foi ampliado de oito para nove anos, só o fato de dar dois anos para que os alunos terminem de se apropriar do sistema de escrita em vez de somen-

A compreensão do sistema de escrita e os atos de ler e escrever caminham juntos.

te um, fez com que os índices de repetência caíssem no 1º e no 2º ano. Muitos se beneficiaram. Para outros, no entanto, mais tempo somente não basta. É preciso um trabalho ativo de ensino e aprendizagem, com muitas intervenções docentes. Elas devem estar focadas em ajudá-los a avançar no processo de construção da escrita, interagir com a quantidade e a variedade de textos e exercer práticas de leitura e de escrita cotidianamente.

De que forma os conhecimentos científicos das últimas décadas mudaram o conceito de leitura?

Em minha história, tudo começou com os estudos de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, que mostraram o processo de aquisição de conhecimento como um conjunto de problemas cognitivos, não só uma técnica. Em relação às práticas sociais, foram fundamentais estudos em História, Sociologia e Antropologia e autores como Roger Chartier e Jean Hébrard. Investigações psicolinguísticas, desde os anos 1970, mostram que não se lê letra por letra. Ler implica

uma construção de significados que não estão no texto, mas são construídos pelo leitor. Tudo isso começou a abrir a possibilidade de conceituar de outra maneira o objeto de ensino e a participação dos sujeitos.

No Brasil, a ideia das didáticas específicas é pouco conhecida ou ausente dos currículos. Qual a importância do conhecimento didático para a formação docente?

Essa característica curricular se repete em outros países da América Latina e tem a ver com uma tradição antiga: acreditava-se que era suficiente unir saberes metodológicos gerais aos das disciplinas. Mas, desde os anos 1970, há pesquisas sobre as didáticas específicas e o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos. A investigação didática tem como objeto de estudo o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conteúdo que está em jogo. Desde que as didáticas específicas surgiram, compreendemos que não se trata só de criar e propor um projeto de ensino teoricamente consistente para todas as disciplinas com fundamentos de ciências de referência, como a Psicologia. É preciso estudar como os projetos ocorrem em classe e em que medida o ensino está relacionado à aprendizagem dos conteúdos.

Sobre a didática da alfabetização, quais conceitos essenciais estão sistematizados?

O primeiro tem a ver com a constituição das práticas sociais de leitura e escrita

como objeto de ensino. Antes, se concebiam que os alunos tinham de aprender a língua e as questões descritivas e normativas em relação a ela. Hoje, sabemos que a língua vive em contextos sociais e que devemos formar leitores e escritores capazes de usar a escrita como ferramenta de comunicação, de pensamento, de reorganização do conhecimento. Também cito a linguagem que se escreve como um conceito importante. Foi a linguista francesa Claire Blanche-Benveniste (1935-2010) quem nos fez reconhecer as diferenças de estrutura e de léxico entre a oralidade coloquial e a linguagem que se escreve, que varia em função do gênero e da situação comunicativa.

Outra descoberta tem a ver com as situações didáticas fundamentais para formar leitores e produtores de texto: ler e escrever por meio do professor, e ler e escrever por si mesmo. Na sala de aula, ainda podemos avançar na articulação entre elas?

A ideia de ler e escrever por meio do professor está diretamente vinculada à constatação feita por Claire que mencionei anteriormente. No artigo *La Escritura del Lenguaje Domingero* (bit.ly/clair-ben), ela revela que adultos analfabetos têm um domínio bem considerável da linguagem que se escreve e que, inclusive, a utilizam em certas situações de comunicação de uma maneira ainda mais formal que as pessoas que pertenciam a meios muito letrados. Essa foi uma das primeiras pistas que indicavam ser possível se apropriar da linguagem que se escreve e entrar na

cultura letrada ou nas diferentes culturas escritas independentemente de dominar o sistema de escrita.

Como trabalhar com as situações fundamentais em sala?

Articulá-las é essencial. Não podemos separar a apropriação do sistema de escrita da formação do leitor e escritor. Tal separação pode contribuir para gerar o fenômeno analfabetismo funcional. É preciso que as crianças aprendam a ler e escrever e que nesse aprendizado inicial exerçam práticas de leitor e escritor como ocorrem na perspectiva social. Não faz sentido ler e escrever somente para aprender a ler e escrever. Essa vivência permite saber, na prática, que ler e escrever é valioso.

Com isso, fica comprovado ser falsa a ideia de que primeiro a pessoa compreende o sistema de escrita e só depois se forma como leitor?

Exatamente. Uma de minhas preocupações na elaboração de projetos é que as situações relacionadas à reflexão sobre o sistema de escrita para se apropriar dele, da perspectiva do leitor e do escritor, estejam inseridas em atividades em que a escrita ou a leitura realmente cumpram algum propósito.

QUER SABER MAIS?

Fala, Mestre! Delia Lerner bit.ly/delial1
Grandes Diálogos: Delia Lerner e Regina Scarpa bit.ly/delial2

Este texto compila duas entrevistas publicadas em NOVA ESCOLA: *É Preciso Dar Sentido à Leitura* (edição 195) e *Especialistas Conversam sobre Leitura e Escrita na Alfabetização* (edição 275).

As palavras que fazem a diferença

Confira definições simples dos termos pedagógicos mais utilizados na obra

Edição BEATRIZ VICHESSI

C

Comportamento escritor

São as ações necessárias para quem escreve. São três etapas fundamentais: planejar, textualizar (ou seja, escrever) e revisar quantas vezes for necessário. Isso inclui decidir os aspectos do tema que serão tratados, qual a informação que deve ser dada aos leitores, qual o efeito que se pretende produzir com o texto.

No livro Veja as págs. 62 e 63.

Comportamento leitor

São as atividades cotidianas de quem lê: comentar ou recomendar o que leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores sua interpretação sobre um livro ou uma notícia, discutir as intenções implícitas nas manchetes, antecipar o conteúdo do texto com base numa foto, reler um trecho para se verificar o que se compreendeu, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor.

No livro Veja a pág. 62.

Contrato didático

É o vínculo entre quem leciona (o professor, a “autoridade que sabe mais”) e quem estuda (o aluno). Diz respeito às responsabilidades e expectativas implícitas de cada um na aprendizagem. O contrato didático interfere nesse processo porque o estudante precisa realizar uma dupla interpretação: a do texto e a dos pedidos do professor. O conceito foi criado na década de 1980 pelo matemático francês Guy Brousseau. Sua intenção, como se lê na obra de Delia, foi ressaltar que “a relação social característica da escola estrutura o processo de interpretação de texto que se ensina aos alunos”.

No livro Veja as págs. de 36 a 38.



Gêneros

São os diferentes tipos de texto que existem na vida social, do bilhete na geladeira à mensagem de WhatsApp. Cada esfera social tem seus gêneros. No caso da gastronomia, é a receita. No do jornalismo, é a reportagem. Gêneros se caracterizam por apresentarem padrões. Ainda no exemplo: na receita, sempre há lista de ingredientes e modo de fazer. Na reportagem, aparecem a manchete e o parágrafo inicial que resume o texto. A escolha do gênero depende do que se quer comunicar, do efeito que se quer produzir no interlocutor e no meio em que se vive. O conceito é obra do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975).

No livro Veja a pág. 23.

S

Situação didática

Na obra de Delia, esse conceito de Guy Brousseau nomeia o princípio de que cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação – um problema, um desafio ou um jogo capaz de fazer os alunos criar estratégias e mobilizar o conhecimento para chegar à solução.

No livro Veja a pág. 80.

Situação de dupla conceitualização

São estratégias de ensino que permitem dois aprendizados simultâneos (daí o “dupla”): um sobre o objeto de ensino e outro sobre as melhores formas (condições didáticas) para ensiná-lo. São ótimas

Situação adidática

É um tipo de situação didática sem intenção explícita de aprendizagem (daí o “a”, prefixo de negação), ao menos do ponto de vista do aluno. Ele se vê diante de um desafio e não tem a ajuda do professor: deve chegar à regra e validá-la. O papel do educador é propor um problema para que as crianças possam agir e refletir por iniciativa própria, tendo papel ativo no processo de aprendizagem.

No livro Veja a pág. 80.

para formações de professores. Ao pedir que um grupo escreva um resumo de livro a seus colegas, é possível aprender características do conteúdo (nesse caso, o ato da escrita) e da situação didática proposta: por que a escolha de uma resenha? E de um usuário real?

No livro Veja as págs. de 107 a 110.



Textualização

Significa escrever, elaborar um texto lançando mão dos recursos disponíveis na língua escrita.

Textualizar faz parte do conjunto das operações colocadas em prática por quem escreve alguma coisa (as outras são o planejamento e a revisão).

Na alfabetização, ganha destaque a textualização coletiva – por exemplo, com os alunos ditando um texto para o professor na lousa. A atividade permite discutir diferentes formas de comunicar as ideias (as crianças debatem qual a versão mais adequada) e, com a ajuda do educador, detectar problemas (frases ambíguas, necessidade de substituir expressões próprias da oralidade por outras mais adequadas ao texto escrito e assim por diante).

No livro Veja a pág. 85.

Tempo didático

É o período da aula dedicado ao ensino, em que o professor planeja e organiza atividades para que os alunos aprendam um conteúdo.

Deve contemplar atividades coletivas, grupais e individuais, e mesclar modalidades como projetos, sequências didáticas e atividades permanentes.

No livro Veja a pág. 11.

Transposição didática

É o ato de transformar o conhecimento da sociedade (seja um saber científico ou uma prática social) em um conteúdo a ser ensinado (o objeto de ensino). Quando isso ocorre, o saber e a prática que serão ensinados se modificam: é preciso selecionar alguns aspectos mais relevantes e deixar outros de lado, organizar os conteúdos numa sequência determinada e distribuir as ações no tempo. Para Delia, a pressão de tempo na escola marca de forma decisiva o tratamento dos conteúdos, podendo simplificá-los excessivamente ou fragmentá-los e fazê-los perder a identidade. É o que ocorre com o ensino da língua escrita, parcelado entre leitura mecânica (de letras e sílabas) e, só mais tarde, a leitura para compreender o texto.

No livro Veja as págs. de 33 a 35.

Como usar o livro em sua aula

**15 respostas com caminhos concretos
para explorar todo o potencial da obra
de Delia Lerner no dia a dia de seus alunos**

Texto PEDRO ANUNCIATO

Em *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*, Delia Lerner propõe ousadias capazes de modificar o jeito que se ensina a língua nos anos iniciais. No lugar de priorizar o sistema de escrita como conteúdo principal, ela defende um currículo centrado em práticas sociais de leitura e escrita. Em vez da excessiva preocupação em avaliar a aprendizagem dos estudantes, mais flexibilidade e respeito ao tempo que cada um deles realmente precisa. E, no lugar do esforço para adaptar a cultura escrita a ponto de descaracterizá-la, maior empenho para trabalhar em sala de aula os usos da língua que de fato ocorrem na vida real.

A quem leciona cabe transpor os conceitos em práticas eficazes, o que pode ser desafiador. Para colaborar nessa tarefa, NOVA ESCOLA buscou o auxílio de três especialistas que transitam tanto pelo terreno da formação quanto pela realidade da sala de aula: Andréa Luize, coordenadora da graduação em Pedagogia do Instituto Vera Cruz e do projeto Toda Criança Pode Aprender; Beatriz Gouveia, formadora do Instituto Avisa Lá; e Mara Mansani, docente da EE Professora Laila Galep Sacker, em Sorocaba (SP). O trio responde a 15 dúvidas sobre assuntos tratados na obra.

1 Como trabalhar a leitura na rotina em sala?

Antes de tudo, é preciso garantir que ela seja, de fato, rotineira – várias vezes por dia, sempre que possível. Ela tem lugar em todas as modalidades organizativas: projetos e sequências didáticas, atividades ocasionais e permanentes. Essas últimas, aliás, são especialmente valiosas para a construção do comportamento leitor. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura coletiva de obras literárias deve ser feita diariamente e intercalada com rodas de leitura, em que as crianças escolhem livros e falam sobre o que leram. Textos jornalísticos também favorecem atividades permanentes. Já os informativos, como artigos científicos e verbetes enciclopédicos, têm peso importante em sequências e projetos didáticos e não devem ser trabalhados isoladamente porque, em geral, funcionam melhor como fontes de pesquisa e consulta para auxiliar na produção textual e para o entendimento geral do tema explorado. Receitas e indicações literárias são mais adequadas para realizar atividades ocasionais, que aparecem na rotina sem necessariamente ter ligação direta com o que está sendo trabalhado em outras modalidades.

2 Como trabalhar textos literários sem cair na tentação de fornecer uma interpretação única sobre o sentido da obra?

A melhor saída é proporcionar situações de leitura em que as crianças possam compartilhar impressões e argumentar com base no texto que estiver sendo explorado. Assim, todos os alunos ganham a oportunidade de falar e retomar trechos para sustentar seus argumentos. Atenção, porém, para não passar do estudo de literatura voltado à avaliação que admite só uma resposta certa, mais antigo

e antiquado, para um modelo em que o leitor pode estabelecer relações entre a obra e o mundo de maneira completamente subjetiva, contrariando o texto. O ideal é mostrar que pode existir mais de uma interpretação, mas todas devem estar respaldadas pelo que está escrito. Também é fundamental abrir espaço para analisar características específicas do texto literário, como personagens, narrador e enredo.

3 Como fazer com que meus alunos percebam que ler e escrever tem sentido?

Um primeiro ponto essencial é definir atividades claras e objetivas nos contatos com os textos: selecionar informações relevantes, reler trechos, comparar textos e revisar produções – coisas que fazem parte do cotidiano de leitores e escritores eficientes. Outro imperativo é trabalhar com contextos reais de uso das produções. Se a ideia é ler notícias e artigos científicos para encontrar dados úteis a uma pesquisa sobre animais, os estudantes precisam de um direcionamento. O que se quer encontrar: o tipo de alimentação de cada um? O número de patas de uma aranha? Ou, ainda, o hábitat de cada bicho de uma lista criada pela turma? Se a proposta é escrever

contos, a classe deve cumprir a tarefa para que o material produzido seja apreciado por crianças de outras salas ou escolas, e que por sua vez devem opinar sobre as produções dos colegas, por exemplo. Por fim, também é indispensável trabalhar com gêneros que existem fora da escola – e não com aqueles inventados somente para propósitos didáticos, como obras literárias simplificadas ou produções textuais classificadas de modo genérico como “redação”, gênero que não existe fora da escola. Lembre-se de que há uma riqueza imensa de gêneros textuais: a escola não precisa inventar nenhum. Pelo contrário, é necessário favorecer a leitura de textos como eles existem na vida real, não facilitá-los.

4 Ainda faz sentido trabalhar a leitura em voz alta?

Depende da forma como se conduz o trabalho. Na escola ainda é costume dar ênfase excessiva à leitura em voz alta para usá-la com finalidade puramente avaliativa, o que é questionável. No entanto, ler em voz alta é de fato uma prática social a ser trabalhada com os estudantes. Mais uma vez, o que determina a pertinência da proposta é ela estar inserida em um contexto real de comunicação, em que haja preocupação de quem lê se fazer entender pelos ouvintes. Por isso, pedir que os alunos declamem um poema em voz alta, leiam uma história para alguém ou façam um discurso sobre um determinado assunto são atividades plenas de sentido. Já a leitura em voz alta pelo professor sempre tem significado. Nas turmas de alunos ainda não alfabetizados, é ela que proporciona o acesso amplo aos textos. A prática também é importante para as crianças que já estão em estágios mais avançados porque amplia o repertório. Além disso, o diálogo e a troca de experiências proporcionada pela leitura em voz alta feita por um leitor experiente configuram uma experiência que estimula o desenvolvimento do comportamento leitor.

5 Quantos textos preciso trazer quando apresento um tema ou gênero novo?

Não existe uma quantidade determinada. Concretamente, o que se pode dizer é que é raro que apenas um texto dê conta da tarefa de cobrir um assunto ou um novo gênero. Tendo isso em mente, há alguns critérios a considerar quanto à quantidade de textos da coletânea, como a complexidade do que se quer ensinar e a familiaridade prévia da turma com o assunto ou o gênero. Além disso, o ritmo da classe vai ser um indicador importante sobre a necessidade de trazer mais textos que aprofundem certos aspectos. Daí a necessidade de um planejamento flexível.

6 Quais estratégias ajudam os alunos a socializar o que leem?

A atividade mais comum é a roda de leitura, em que o docente deve fazer boas perguntas e construir relações entre os comentários da turma. Um exemplo: numa leitura de *As Mil e Uma Noites*, pergunte quem é o narrador. Em geral, a primeira reação é achar que é Sherazade. Quando os alunos notarem que isso não é verdade, pergunte o que aconteceria se a personagem, de fato, narrasse. Além da roda, outras opções são a produção de indicações literárias e de uma coletânea de poemas com um prólogo produzido coletivamente.

7 Se a prioridade é estudar as práticas de leitura e escrita, qual o espaço da gramática?

É um equívoco imaginar que, na perspectiva de ensino da língua defendida por Delia, o ensino das normas gramaticais deve ser banido da sala de aula. O ideal é que ele seja feito de forma integrada às atividades de leitura e escrita. Quando se estuda pontuação e ortografia separadas da produção de texto, os estudantes têm dificuldade em ver sentido nesses conteúdos. É preciso mostrar a função da gramática: um recurso linguístico que favorece a produção

de texto, não simplesmente como um conjunto de regras a ser seguido. Exemplos: analisar como a escolha de bons adjetivos confere, digamos, emoção a uma crônica, ou estudar os advérbios que costumam aparecer em contos de suspense (silenciosamente, sorratamente). O mesmo vale para a pontuação: a classe deve notar o efeito da troca de um ponto final pela exclamação. Ou, ainda, avaliar como a ausência dela pode ocasionar problemas de entendimento ou ambiguidades para quem lê.

8 Projeto, sequência didática, atividade ocasional ou permanente: como escolher a modalidade organizativa ideal?

Primeiro, é preciso conhecer a diferença entre elas. Os projetos demandam mais tempo didático (semanas ou meses, dependendo da complexidade da proposta), mas são a melhor modalidade para desenvolver a produção de textos e atividades com desafios progressivos, tendo em vista um produto final com propósito social de comunicação (seminário, apresentação, confecção de uma obra coletiva). Já as sequências didáticas favorecem o aprofundamento num determinado gênero ou numa prática específica (aprender a identificar as informações principais num texto informativo, por exemplo). Elas

não possuem produto final e podem ajudar a atingir alguns objetivos dos projetos. Atividades ocasionais podem estar dentro de uma sequência ou projeto (por exemplo, no caso de uma excursão em que as crianças precisam escrever a autorização que os pais devem assinar). O importante é que tenham propósito didático e façam sentido para a turma. Por fim, as atividades permanentes costumam transcorrer de forma paralela à realização das outras modalidades. São, porém, essenciais para aprender a ler e escrever. Numa turma envolvida em um projeto de fichas com dados sobre a vida dos animais, ler todo dia textos informativos ou de outros gêneros deve ser rotina.

9 Como usar a leitura para ensinar a escrita?

Na verdade, não há como separá-las (ou não deveria haver, numa Educação que busca preservar o sentido social das práticas que ensina). Para produzir um texto, os alunos – e todos nós – precisam consultar outros textos, reler o que já escreveram e falar sobre ele. Escritores experientes, inclusive os profissionais, fazem isso o tempo todo. Além disso, as situações de leitura são essenciais para que os estudantes aprendam modelos e tenham contato com recursos que vão servir como referência e inspiração para as próprias produções, tanto no aspecto estilístico quanto gramatical. Para quem deseja se aprofundar no assunto, Emilia Ferreiro faz um interessante apanhado da unidade da cultura escrita na conferência “Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor” (bit.ly/emiliaf1).

10

Quais critérios ajudam a selecionar bons textos para a aula?

Ponto um: ter claro o que você pretende ensinar. Ponto dois: selecionar o material em fontes confiáveis (como jornais e revistas de grande circulação e obras de referência como enciclopédias). Ponto três: analisar os desafios com que os alunos vão se deparar. Os textos têm a ver com os interesses da turma? Têm um nível de complexidade adequado? Quais palavras e construções vão causar estranhamento? Ponto quatro: considerar as características de cada gênero textual. Em relação a textos de divulgação científica, por exemplo, é importante saber os conhecimentos prévios das crianças sobre o conteúdo e o nível de informação necessário para alcançar os objetivos da atividade (buscar um dado específico, compreender o sentido geral ou as informações principais). Ponto cinco: não ter medo de escolher os que apresentam palavras difíceis ou conceitos complexos. O material deve oferecer desafio à turma e pode ser lido com sua ajuda. Escolher trechos, pesquisar termos no dicionário e reler um parágrafo fazem parte do comportamento leitor. No caso de obras literárias, vale buscar tramas bem elaboradas e com mais de uma possibilidade de interpretação.

11 Para avaliar a produção textual dos alunos, a prova valendo nota é imprescindível?

Não, sobretudo quando se trata de exames que pedem a genérica “redação”. São, em geral, propostas que obrigam os alunos a produzir textos sem função comunicativa e de forma apressada. São ineficazes tanto do ponto de vista da avaliação quanto da aprendizagem.

Nesse último aspecto, a própria evolução nas produções ao longo de uma sequência ou de um projeto didático já costuma ser um indicativo

seguro. No entanto, se for preciso ter mais clareza sobre algum aspecto que os alunos estão aprendendo, é válido propor uma avaliação, desde que o texto tenha propósito comunicativo real. Por exemplo, pedir que os estudantes revisem um texto que já escreveram ou façam a reescrita de um conto – dando tempo e condições adequadas para que realizem bem a tarefa, evidentemente.

12 Como respeitar a individualidade e o ritmo de cada aluno ao aprender a ler e escrever?

A chave – tão difícil quanto ousada – é abrir espaço para um currículo que privilegie a autonomia e as escolhas dos estudantes. Permitir atividades diversificadas é muito trabalhoso, mas com elas os alunos se desenvolvem mais. Em atividades de leitura individual, é possível oferecer diversos livros, separados por tipos de personagem, e permitir que as crianças os escolham livremente. Em momentos de produção textual,

pense em atividades extras que possam ser feitas por aqueles que, eventualmente, terminem mais rápido. A organização da turma em agrupamentos produtivos também pode ajudar a integrar alunos com ritmos diferentes. A aposta nesse modelo deve contemplar, ainda, a autoavaliação e a autorregulação: ao reescrever um texto, revisar a produção dos colegas e trocar ideias, por exemplo, os próprios estudantes validam o que foi feito.

13

É válido trabalhar fichas de interpretação de texto que acompanham algumas obras?

Depende da qualidade do material. É preciso analisá-lo, pois às vezes as perguntas apresentadas nas fichas são muito restritivas, exigem uma só resposta e não favorecem a discussão entre os estudantes. Ainda assim, independentemente da qualidade, é mais interessante usar o material para fazer o planejamento das aulas, e não diretamente com a turma. Mais vale atuar como mediador, que lança boas perguntas aos alunos – aquelas que permitem diversas respostas válidas e colocam todo mundo para pensar –, do que simplesmente orientar que eles respondam ao questionário.

14

É preciso trabalhar com um gênero de cada vez em sala?

Não. A organização do tempo didático deve ser feita com base nas práticas de leitura e escrita, não dos gêneros. O uso de diferentes modalidades didáticas permite contemplar a diversidade de gêneros que existem nos usos reais da linguagem, sem exigir que sejam produzidos textos de todos os gêneros de uma só vez. É possível, por exemplo, fazer a apreciação de poemas em rodas de leitura e, em seguida, realizar uma atividade ocasional com receitas de bolo ou, então, prosseguir com uma sequência didática sobre animais, em que os alunos tenham de pesquisar em enciclopédias e artigos científicos.

15

É preciso responder às perguntas dos alunos durante uma atividade de escrita?

Não todas, mas algumas delas, sim, para que o objetivo principal da proposta seja alcançado. Por exemplo, se durante a reescrita em dupla de um conto conhecido, em que a turma tem de pensar em muitas coisas (como criar a narrativa e decidir quem vai ditar e quem vai escrever), surgir uma dúvida sobre a grafia de uma palavra,

é melhor fornecer a informação para a dupla, afinal, o foco da atividade não é a ortografia. Caso contrário, os estudantes podem travar e não concluir a tarefa. Ou seja, é importante analisar o teor do questionamento e definir se a resposta vai contribuir com a realização da atividade ou simplesmente facilitar a vida dos alunos.

Uso real na aula

**Projeto lança mão de
conceitos tratados no livro
de Delia Lerner e faz
a reescrita ganhar sentido
para as crianças do 4º ano**

No livro *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*, Delia Lerner enfatiza que não é suficiente – da perspectiva do papel docente – reconhecer que se aprende a ler, lendo (ou a escrever, escrevendo). Para ela, é imprescindível, além disso, esclarecer o que é que se aprende quando se lê ou se escreve em aula, quais são os conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos.

É o que faz a professora Claudia Tondato, de São Caetano do Sul (SP). Com um trabalho cuidadosamente organizado de produção de texto, trabalhou planejamento, textualização, revisão e edição – procedimentos indispensáveis para a escrita, abordados por Delia Lerner – com uma turma de 4º ano. Confira.

Escriver bem é uma tarefa extremamente complexa e que envolve múltiplas capacidades. Por isso, quando se fala em produção de textos, demanda-se um trabalho detalhado e a longo prazo a fim de que os alunos saibam buscar materiais que sirvam de modelo e sejam capazes de olhar para o que escreveram e verificar se está confuso, redundante ou incompleto. E mais: eles precisam revisar e reescrever o material até que ele fique bom o suficiente para ser apreciado e compreendido pelos leitores.

Para alcançar esses objetivos, existem situações didáticas que podem ser colocadas em prática. O importante, seja qual for a escolhida, é que os estudantes entrem em contato, desde o início, com uma proposta semelhante a situações que ocorrem nas atividades de comunicação da vida social. E que o docente se concentre na exploração das diversas etapas que compõem a produção (**planejamento, textualização, revisão e edição**), sabendo identificar as fragilidades que a turma apresenta para, assim, eliminá-las.

Porém, além de nem sempre os passos descritos acima serem explorados de modo produtivo, muitos projetos são colocados em prática de modo pasteurizado, como se uma ideia bem-sucedida com uma turma pudesse ser aplicada em outra da mesma forma. Para o trabalho dar certo mesmo, é necessário considerar o grupo real e fazer adaptações quando necessário (na maioria dos

casos, elas são essenciais). Esses cuidados fizeram parte da ação de Claudia Tondato, em 2009, quando ela era professora da 4º ano da EMEF Professor Rosalvito Cobra, em São Caetano do Sul, na Grande São Paulo. Atualmente, Claudia é assessora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

Seu mérito? “Ela percebeu que, apesar de saberem escrever textos coesos e coerentes, as crianças ainda precisavam trabalhar mais no planejamento das histórias e deixá-las criativas”, explica Beatriz Gouveia, formadora do Instituto Avisa Lá.

Parar, pensar, reescrever

Claudia propôs que reescrevessem *A Bruxa da Rua Mufetar*, um conto do francês Pierre Gripari (1925-1990) publicado em *Os Contos da Rua Broca* (217 págs., Ed. Martins Fontes), substituindo o personagem principal. “Todos pararam para pensar nas características do novo personagem, observando como era a bruxa do texto original”, diz a professora. O recurso didático a que ela recorreu tem nome. Trata-se de uma **produção com apoio**, que elimina algumas dificuldades (no caso, inventar uma história) para que os alunos se concentrem em outras.

Combinar textos já conhecidos, transformar um gênero em outro (redigir um conto de mistério com base em uma notícia), escrever textos inspirados em outros conhecidos (como

Passo a passo

1. Conhecer a história

Leitura em voz alta do conto
A Bruxa da Rua Mufetar,
do livro *Os Contos da Rua Broca*.

2. Escolha do personagem

Conversa com a turma sobre
que personagem poderia ocupar
o lugar da bruxa e quais recursos
o autor havia usado para deixar o
texto mais divertido.

3. Pensamentos e inspirações

Convite aos alunos para registrar
suas opiniões no caderno
Coleção de Boas Ideias,
uma fonte de consulta para
o momento da reescrita.

4. Reescrita em dupla

Início da reescrita com os alunos
organizados em duplas.
O texto *A Bruxa da Rua Mufetar*
deveria ganhar um novo
personagem e fazer parte de
um livro a ser doado à biblioteca
da escola. Durante o processo,
as intervenções docentes foram
feitas por meio de bilhetes
deixados aos alunos.

5. Revisar para melhorar

Momento da revisão, que também
é feita em duplas e abrange
aspectos notacionais, como
questões ortográficas.

6. Toque final

Os alunos são encaminhados
a digitar o próprio texto.

uma carta que um personagem teria escrito a outro) e planejar o enredo de um texto coletivamente para que cada estudante escreva sua versão são outras variações possíveis para o trabalho. Seja qual for o tipo de produção proposto, é preciso ter em mente que planejamento e revisão são processos que precisam ser ensinados à garotada.

A fantasia de que ideias brilhantes pairam no ar e de que bons escritores simplesmente têm facilidade para escrever deve ser desconstruída. É função do professor explicar que, embora os textos de autores profissionais não tenham traços do processo de produção, eles foram planejados, escritos, revisados diversas vezes e lidos por várias pessoas até estarem bons o suficiente para chegar às mãos dos leitores.

Outro ponto importante que tem de ser mostrado às crianças é que recorrer a bons modelos, para desenvolver um repertório sólido, é uma atitude imprescindível para escrever bem e com criatividade. Afinal, não se trata de co-

Avaliação permanente

Durante todo o trabalho, Claudia intervinha para ajudar as crianças a repensar suas decisões. Com isso, analisava as dificuldades ainda presentes. Ela questionou o uso ou a ausência da pontuação e a escolha do discurso indireto, por exemplo. Também observou se elas percorriam todas as etapas necessárias para escrever textos coesos, coerentes e criativos (planejamento, textualização, revisão e edição) e como esse trajeto era feito.

piar, mas de aprender com uma experiência, usando-a como referência. Em relação ao ato de revisar, ele não pode ser substituído pela correção do professor, como se fossem a mesma coisa. Ao corrigir, costuma-se transformar os erros em acertos que nem sempre são compreendidos pelos alunos. E durante as escritas seguintes, na tentativa de atender às correções, eles acabam cometendo os mesmos erros.

Contra a cegueira aos erros

Natural: as crianças apresentam uma espécie de cegueira diante dos próprios erros, como descrevem Auguste Pasquier e Joaquim Dolz, no texto *Un Decalogo para Ensenar a Escribir*, publicado na revista espanhola *Cultura y Educación*. Fazer o estudante revisar o que produz proporciona uma reflexão a respeito de equívocos e ausências e reforça o papel da etapa como integrante da produção de texto.

É claro que dicas do professor durante o processo são bem-vindas. “Esse

personagem ainda não foi apresentado” ou “É importante descrever o ambiente para o leitor compreender a história” são bons exemplos. “Quais recursos você pode usar para esse trecho ficar interessante?” é uma pergunta que também ajuda a turma a avançar. Fazer o grupo voltar ao modelo para apreciar as saídas encontradas pelo autor é outra boa estratégia.

Só depois que os alunos observam e recorrem a elas, o professor pode nomear o recurso. Claudia, por exemplo, interveio quando percebeu que muitos estudantes optavam pelo discurso indireto, o que empobrecia as reescritas. “Copiei um trecho de diálogo no quadro e perguntei à turma o que fazia com que ele fosse bom”, diz ela. A atitude revela claramente que não faz sentido ter medo de interromper o trabalho da turma e chamar a atenção para um ponto que precisa ser discutido.

Texto originalmente publicado em NOVA ESCOLA 230.

Mais sobre o tema

Fotos Divulgação



Emilia Ferreiro,
488 págs., 52 reais

O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito - Seleção de Textos de Pesquisa

Grande inspiração de Delia Lerner, Emilia Ferreiro nos apresenta um livro sobre as diferenças entre escrever no papel e no computador. Temas relacionados às novidades da escrita na era tecnológica dão o tom a muitos dos 19 artigos reunidos na obra e assinados por pesquisadores renomados, como a própria Emilia Ferreiro, Claudia Molinari e Lilia Teruggi. Temas clássicos da alfabetização também estão presentes: consciência fonológica, conhecimento ortográfico e tópicos sobre o nome próprio.



Alicia Pizani, Magaly
Pimentel e Delia Lerner,
172 págs., 77 reais

Compreensão da Leitura e Expressão Escrita - A Experiência Pedagógica

Aqui, Delia retoma a necessidade de transformar o uso da leitura e da escrita na escola em atos cheios de significado para as crianças. A obra traz uma investigação pedagógica realizada pelas autoras. Com o passar das páginas, os leitores têm a oportunidade de acompanhar, passo a passo, a experiência: os fundamentos que embasam a prática, o desempenho dos alunos, as atividades, a evolução dos casos e, é claro, os resultados finais. O livro é uma prova real de que é possível combater os fracassos na aprendizagem da leitura e escrita e dar um basta na repetência e evasão escolar.

Quatro títulos essenciais para quem quer se aprofundar no estudo da leitura e da escrita

Seleção de REGINA SCARPA, diretora pedagógica da escola e do Instituto Vera Cruz, em São Paulo

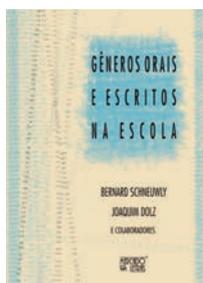


Emilia Ferreiro,
96 págs., 24,80 reais

Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever

Qual a importância da diversidade de materiais nos trabalhos com leitura e escrita na alfabetização?

Emilia Ferreiro enfrenta essa questão e provoca o leitor sobre o futuro do escrever e do ler, à luz das mudanças ocorridas desde a Idade Média. Para quem tem dúvidas sobre quando começar a explorar textos com crianças, a obra apresenta exemplos de pequenos escritores em potencial e como eles são capazes de enfrentar desafios quando têm acesso à diversidade de textos.



Bernard Schneuwly
e Joaquim Dolz,
240 págs., 66 reais

Gêneros Oraís e Escritos na Escola

O clássico explica o conceito de gênero, também fundamental à obra de Delia. Ênfase para os tipos de discurso típicos da fala – seminários e apresentações, por exemplo. “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais”, afirmou o psicólogo suíço Bernard Schneuwly em entrevista a NOVA ESCOLA em 2002. Em todos os casos, é preciso conceber o público presumido, o que será transmitido – e como. Assim, os alunos veem importância nas técnicas e nos instrumentos que você vai ensinar para melhorar a comunicação.



Texto **ELISÂNGELA CAROLINA LUCIANO**

“Ler e reler o livro me ajudou a transformar alunos em leitores”

“**C**onheci *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário* logo que a obra chegou ao Brasil, em 2002. Na época, eu trabalhava como alfabetizadora na rede municipal de Mogi Guaçu (SP), e a secretaria municipal comprou um exemplar, que passou a ser objeto de disputa dos educadores no horário de trabalho pedagógico coletivo.

De lá para cá, já li e reli o livro diversas vezes. Demorei a compreender conceitos como transposição didática. Só com o passar do tempo consegui dimensionar a importância e o valor das ideias de Delia, que acabaram transformando minha forma de ver a alfabetização. Antes, priorizava estratégias tradicionais, como o estudo de famílias silábicas e listas de palavras. O livro me ajudou a romper com essa forma distorcida de abordar as práticas de leitura e escrita, algo que só existe na escola. Comecei a entender que a leitura e a escrita só têm sentido quando inseridas em um contexto, em que há leitores reais e necessidades reais de escrita. Não é simples entender que comporta-

mento leitor e comportamento escritor precisam ser ensinados, não são inatos. Mais complicado ainda é colocar essa ideia em prática. Mas quando consegui, o resultado foi marcante.

Em 2013, lecionava para uma turma de 23 alunos, dos quais apenas três ou quatro já eram alfabetizados. Planejei um projeto que propunha uma série de atividades de leitura, produção de texto e pesquisa para que a turma produzisse placas indicativas para produtos de um hortifrúti perto da escola. Placas que realmente seriam usadas pelo estabelecimento para orientar os consumidores. As crianças fizeram pesquisas na internet e no dicionário e executaram inúmeros procedimentos típicos do comportamento escritor, como textualização, revisão, anotações de pesquisa, entre outros. Em menos de seis meses, todas atingiram a escrita alfabética e passaram a ler com autonomia.”

Elisângela Carolina Luciano é professora do 2º ano do Colégio Externato, em Aguai (SP). Foi Educadora Nota 10 de 2013.



**nova
escola**

Coleção
Pensadores
na prática

LIVRO 2

Limites: Três Dimensões Educativas

Yves de La Taille

Coleção
Pensadores
na prática

**nova
escola**

Concepção do produto: Caroline Arede
e Raniery Aranha

Supervisão: Rodrigo Ratier (texto)
e Alice Vasconcellos (design)

Projeto gráfico e design: Patrick Cassimiro

Edição: Beatriz Vichessi

Reportagem: Pedro Annunziato

Coordenador de processos: Vitor Nogueira

Revisão: Sidney Cerchiaro

4

Palavra de especialista

*O livro apresentado
pelo próprio autor*

8

Quem é o autor

*O valor de Yves de La
Taille para a Educação*

10

Entrevista

*O melhor das ideias
de Yves – por Yves*

14

Conceitos principais

*Explicações simples
para mergulhar na obra*

20

O livro em ação

*Uma experiência real
inspirada nos conceitos*

24

Leituras

complementares
*Outros títulos sobre
limites e autonomia*

26

Eu fiz assim

*“Yves me ajudou com
um caso que poderia
parar na delegacia”*

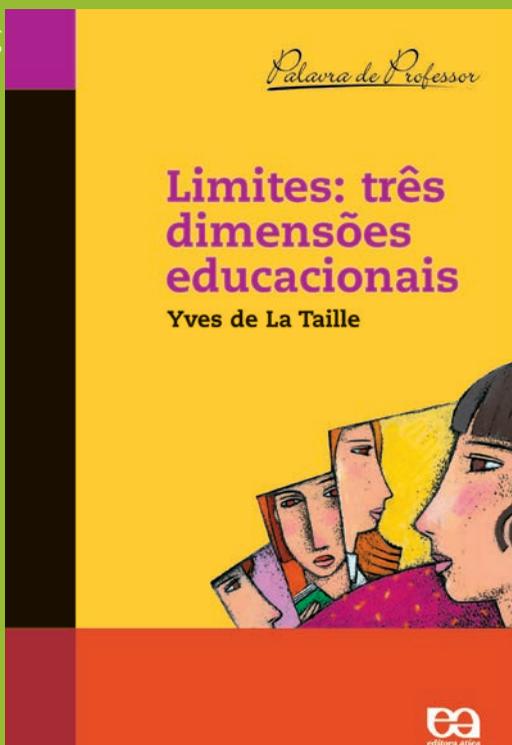
28

A teoria na prática

*Respostas sobre usos
concretos do livro*

Uma obra sobre como formar estudantes éticos e autônomos

Divulgação



No ano de 1997, recebi um convite para dar uma palestra para um grupo de educadores e pais sobre um tema do qual se falava bastante na época: limites. Confesso que fiquei relutante. Temas da moda sempre oferecem o perigo de ser tratados de forma superficial. Acabei aceitando a proposta por pensar que seria uma boa oportunidade de falar de Educação, notadamente de Educação ética e moral, por meio da abordagem de uma preocupação bem presente entre pais e professores.

Mas como tratar do tema? Apenas pelo lado habitual: impor limites? Ou procurando aproveitar o termo consagrado para abordar outras questões que eu julgava relevantes? Fiz a segunda opção e resolvi explorar três dimensões nas quais é possível falar em limites: 1) limites a ser ultrapassados; 2) limites a não ser ultrapassados; e 3) limites a ser colocados para preservar a intimidade. Dei a palestra e escrevi o livro *Limites, Três Dimensões Educacionais*, que foi publicado um ano depois. Nele, trato de vários temas que orbitam as tais três dimensões. Desses, destaco brevemente alguns com a intenção de dar uma ideia do que o leitor encontra na obra.

Limites a ser ultrapassados. Devemos lembrar que ser criança é querer crescer e crescer implica justamente ultrapassar limites. Como o escreveu o filósofo francês Alain (1868-1951): “Passamos toda a infância a esquecer a criança que éramos na véspera. O crescimento é isso. E a criança não deseja mais nada além de não ser mais criança”. Os estudos de psicologia do desenvolvimento mostram claramente a pertinência da reflexão do filósofo francês. Existem, é claro, momentos em que crescer assusta, quando a criança e o adolescente temem subir o degrau seguinte da escada do desenvolvimento. Nesses momentos, eles precisam de ajuda de quem se ocupa de sua Educação. Aliás, não apenas nos momentos de “crise”, mas em todos, pois o

desenvolvimento sempre se dá num contexto cultural que pode facilitá-lo ou não. Ora, cabe nos perguntarmos se na cultura atual o incentivo ao crescimento está presente e forte, ou se, pelo contrário, esse fomento vem sendo, se não ausente, pelo menos raro. O diagnóstico que faço, acompanhado de exemplos, me faz pensar que as crianças e os adolescentes são pouco convidados a ultrapassar limites: em vez de levá-los à complexidade da cultura, levamos a cultura a eles e, para que possam assimilá-la, ela é simplificada, empobrecida, apresentada de modo superficial. No campo restrito da moral, defendo a tese de que somente age moralmente quem, ao fazê-lo, experimenta o sentimento do respeito de si, o sentimento da própria dignidade. Ora, a dignidade é algo que deve ser alcançado e somente podemos alcançá-la ultrapassando limites. É esse tema, entre outros (superação, excelência, autoestima, virtudes etc.), que desenvolvo ao longo do primeiro capítulo.

Limites a não ser ultrapassados. Em geral, quando se fala de limites, ocorre apenas a ideia de que são fronteiras que não devem ser atravessadas. Mas isso é feito pelas novas gerações que – dizem – carecem de limites. Admitindo que, de fato, exista realmente tal carência, sua causa somente pode ser atribuída às gerações mais velhas. Crianças e adolescentes não vieram de uma galáxia longínqua: são educados aqui na Terra, e se lhes faltam limites, é certamente porque quem os educa sofre da mesma carência ou porque quem gostaria de inspirá-los o respeito de certas fronteiras não sabe quais eleger e como fazer para que sejam por eles legitimadas. Restringindo-me à moral, o ideal seria que todos fossem autônomos, o que implica que os limites a ser respeitados sejam intimamente legitimados, sem referências a figuras de autoridade. Porém, no percurso que leva à autonomia, encontra-se a heteronomia, fase

anterior na qual figuras de autoridade são necessárias. Logo, colocar limites morais é incontornável numa primeira fase de desenvolvimento moral, contanto que tal colocação se dê de forma justa, generosa e elucidativa. No segundo capítulo, além de esmiuçar esse tema de desenvolvimento moral, também me debruço sobre a liberdade, a responsabilidade, a tolerância, o viver e o deixar viver e abordagens de Educação moral.

Fronteiras da intimidade. Intimidade pode ser definida como “controle seletivo do acesso de outro ao Eu”. Ter tal controle é imperativo para o bem-estar psicológico e para o equilíbrio da personalidade. Estudos que realizei com crianças sobre temas como segredo, humilhação e vergonha atestam que a necessidade de preservação da intimidade é experimentada desde cedo no desenvolvimento infantil. Todavia, a pressão social para que a intimidade seja revelada sem maiores cuidados pode fazer com que a criança e o adolescente abram mão de defender essa “esfera invisível” dentro da qual toda pessoa deveria estar protegida. Em 1997, já me preocupava com a tendência pós-moderna de tudo revelar, de nos entregarmos ao que o sociólogo norte-americano Sennett chama de “tirantias da intimidade”, que, segundo ele, levam a relações fratricidas. Ora, 20 anos mais tarde, o fenômeno de se expor sem maiores cuidados se amplificou com as redes sociais, colocando o tema da intimidade mais do que nunca na ordem do dia. Logo, penso que, mais do que duas décadas atrás, o tema tratado no terceiro capítulo merece atenta reflexão.

Yves de La Taille é professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP)

Um francês que virou referência em moral e ética no Brasil

No início da década de 1970, Yves de La Taille era um estudante do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) quando descobriu o livro *Sobre o Juízo Moral na Criança*, de Jean Piaget nas aulas da professora Zélia Ramozzi. Foi o biólogo suíço quem o despertou para a Psicologia. “Eu estava quase desistindo da faculdade ao me deparar com o behaviorismo e a psicanálise. Não conseguia entender o homem. Mas, ao conhecer o pensamento piagetiano, foi um alívio. Compreendi que era possível pensar o ser humano: ele tem autonomia, não é só estímulo e

resposta”, revela. Desde então, apaixonou-se por temas relacionados à Psicologia do Desenvolvimento e à moral.

A tudo isso dedicou sua carreira como pesquisador e professor universitário. “À noite, depois de dar aulas de francês na Aliança Francesa, me entregava à leitura da obra. Estava no terceiro ano da graduação, era recém-chegado da França ao Brasil”, conta Yves.

Logo que ingressou na universidade, Yves sabia que Psicologia Clínica não tinha a ver com o que queria fazer. “Gosto de pesquisas, de apresentar dados e conceitos, pensar teorias”, diz ele.



E assim foi: uma carreira dedicada a estudos e à docência universitária até 2013, quando se aposentou. Foi professor da graduação de Terapia Ocupacional, Enfermagem, Fonoaudiologia, Fisioterapia, além de turmas de Psicologia, é claro. Sempre na Universidade de São Paulo (USP), lecionando na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Na pós-graduação, deu aulas sobre moralidade e ética. Criou e coordenou o Laboratório de Estudos sobre Desenvolvimento e Aprendizagem (LEDA) e foi diretor e vice-diretor do Instituto de Psicologia da USP.

Em 1995, foi consultor para a elaboração dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para Yves, a lembrança que restou disso é que, depois do lançamento, ninguém deu muito valor ao trabalho. “Fiquei frustrado”, conta.

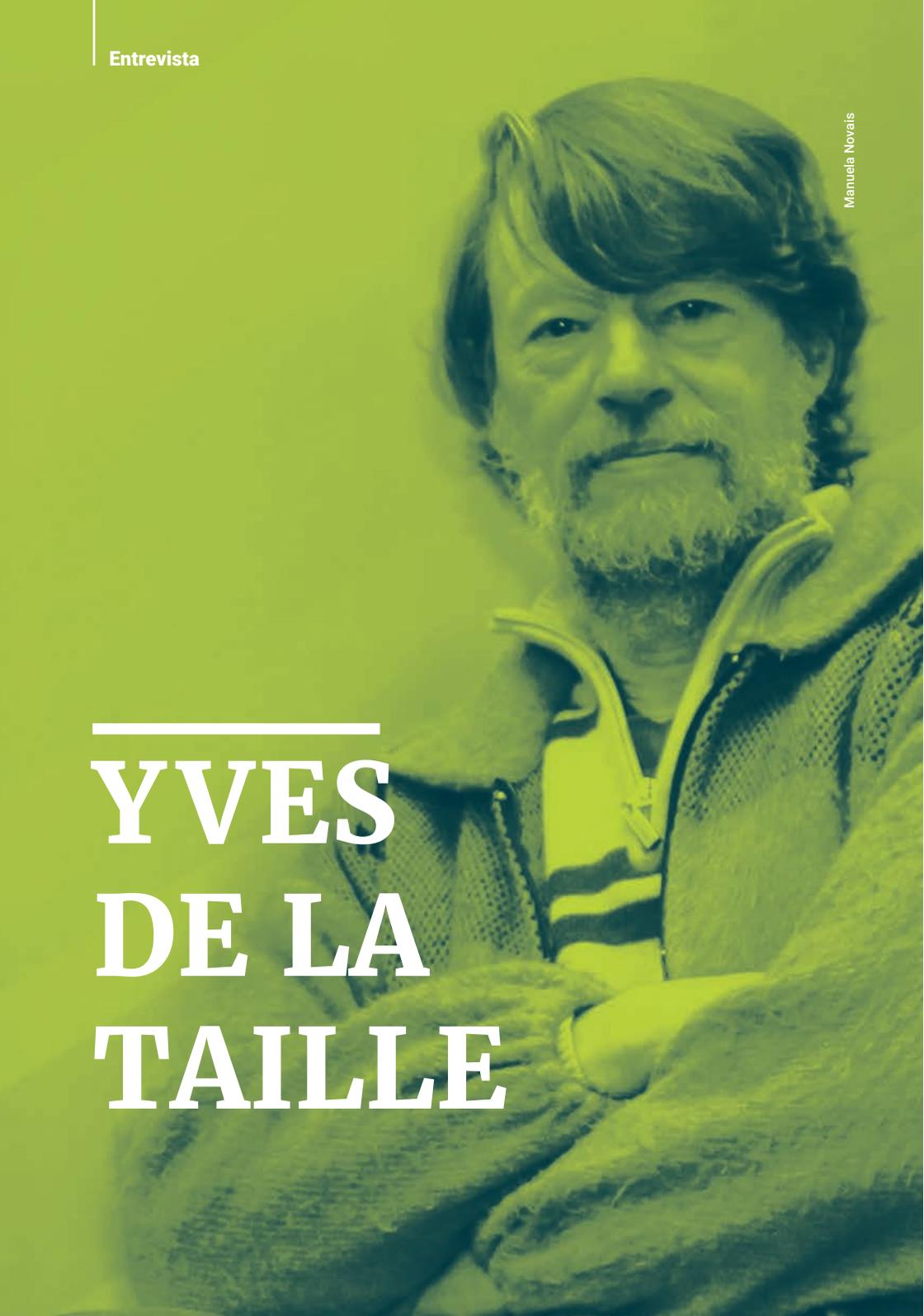
Além de Piaget, outro tema que sempre encantou o psicólogo é a música. Ele

conta ter milhares de CDs e LPs em casa, tudo organizado por tema: jazz, blues etc. Gosta de tocar violão e compor. “Desde jovem me dedico à música. Estou voltando às origens.” Aprecia Beatles e música popular brasileira, com destaque para Chico Buarque, sobre quem escreveu um texto, ainda não publicado, em que avalia o que a obra de Chico pode dizer sobre dignidade.

Leitor sistemático, calcula ter mais de mil livros em casa. Como escritor, ultrapassou os muros da universidade: parte de sua obra é para o público em geral. *Ética para Meus Pais*, por exemplo, é um livro literário. Em 2007, com *Moral e Ética: Dimensões Educacionais e Afectivas*, foi vencedor do Prêmio Jabuti.

Como bom pensador, sabe da importância de estar em constante revisão de suas ideias. Admite, inclusive, que gostaria de reescrever algumas coisas, “à luz das coisas que pensei depois, como a relação entre moral e ética”, diz.

YVES DE LA TAILLE



O psicólogo fala sobre o papel da família e da escola quando o assunto é moral, violência e valores dos jovens nos dias de hoje

Edição **BEATRIZ VICHESSI**

Qual é a real influência da escola no desenvolvimento moral e ético?

Criar cidadãos éticos é uma responsabilidade de toda a sociedade e suas instituições. A família, por exemplo, desempenha uma função importante até o fim da adolescência, enquanto tem algum poder sobre os filhos. A escola também, na medida em que apresenta experiências de convívio diferentes das que existem no ambiente familiar – se deixo meu quarto bagunçado, o problema é meu; se deixo uma classe bagunçada, o problema não é só meu.

Cidadania e ética são temas que podem ser trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Sim. A dimensão moral da criança tem de ser tratada desde a pré-escola e seguir por toda a trajetória escolar. O trabalho pode ser simples ou sofisticado, não importa: o que a escola não pode é silenciar. Décadas atrás, tiraram a disciplina Educação Moral e Cívica do currículo. É bom que ela tenha sido eliminada por causa de sua ligação com a didatura militar, mas não colocaram nada no lugar. Moral, ética e cidadania se aprendem, não são espontâneas.

Muitos educadores trabalham regras de convivência com a turma em suas aulas por meio dos combinados, discutindo normas coletivamente. Qual é sua opinião sobre essa prática?

Para que um combinado seja efetivamente aceito, é preciso prestar atenção a três aspectos. Primeiro, é necessário que os princípios inspiradores norteiem o acordo e sejam explicitamente colocados, não fiquem apenas implícitos para a turma. Na escola inglesa Sumnerhill, por exemplo, um dos princípios fundamentais é o da igualdade. Com base nele, ficou decidido que nenhuma assembleia poderia resolver que os meninos menores serviriam aos maiores – algo que, na prática, poderia acontecer caso os mais velhos tivessem maioria numa votação, digamos. Esse, aliás, é o segundo ponto importante: deve-se evitar ao máximo que os combinados se deem por votação. É preferível procurar o consenso, o que dá muito mais trabalho, mas é bem mais rico porque desenvolve a prática de escutar o outro. Se o grupo segue muito rápido para a votação, é eliminada uma etapa preciosa que poderia ser dedicada ao diálogo. A votação não é diálogo,

A família tem um papel e deve cumpri-lo, mas isso não tira a responsabilidade da escola

a votação é poder: se eu tenho mais votos que você, você perde e eu ganho. Em terceiro lugar, o professor não pode abrir mão de seu papel de autoridade, simplesmente jogando para o grupo as responsabilidades pelas sanções que o combinado pode gerar.

Há algum caso prático que exemplifique essa atuação?

Caso real: uma professora combinou com crianças de 5 e 6 anos que, após as brincadeiras, elas guardariam os brinquedos. Todas brincaram, mas duas delas resolveram não cumprir o combinado. A educadora – que depois se arrependeu profundamente – propôs que a classe criasse uma lista num pedaço de papel, escrevendo de um lado aqueles que cumpriram o combinado e do outro os que não. Resultado: o menino e a menina que haviam desobedecido ao acordo ficaram desesperados porque se viram excluídos. Foram para casa e disseram que não queriam mais voltar à escola de jeito nenhum. O erro

da professora foi atribuir ao grupo a sanção. A tirania da turma às vezes é pior do que a tirania de uma só pessoa.

Qual seria a atitude correta da professora nessa situação?

Ela deveria ser a guardiã do combinado, dizendo aos pequenos: “Vocês vão arrumar os brinquedos, sim. Primeiro, em razão do combinado. Segundo, porque estou mandando”. É preciso cuidar para que a criança não substitua a figura do adulto. Ela precisa dessa referência de autoridade, de proteção, de confiança. Depois, à medida que a turma vai tomando consciência e refletindo sobre as questões morais, pouco a pouco passa a assumir essa referência.

Então, pode-se dizer que a questão da indisciplina é um problema moral?

Depende do que se entende por indisciplina. Vejo três definições para o termo. A primeira tem a ver com a falta de autodisciplina, que é quando o aluno não consegue organizar a tarefa. A segunda pode ser associada à desobediência. Acontece quando mando o aluno fazer algo e ele não faz: deixo de ter autoridade porque ele não seguiu minhas ordens, mas não fui desrespeitado. Ele pode desobedecer dizendo algo como: “Senhor, me desculpe, mas não vou fazer a lição”. A terceira indisciplina, o desrespeito, essa, sim, é uma questão moral. Se estou lecionando e o aluno se levanta e vai embora como se eu não existisse, fui desobedecido como autoridade e desrespeitado como pes-

soa, independentemente do fato de eu ser ou não professor. Isso não se justifica. Mesmo um professor que esteja conduzindo uma aula realmente muito chata não me autoriza de jeito nenhum a desrespeitá-lo.

Educadores se queixam do aumento da violência, de formas de indisciplina e incivildades. Como você analisa esse tema?

Essas incivildades têm aumentado como um todo, entre os adultos, e não apenas na escola. Ela é mais um reflexo do que está ocorrendo do que um lugar que, do nada, criaria conflitos inexistentes no resto da sociedade. É mais um reflexo do que singularidade.

Um discurso comum entre educadores é: “No meu tempo, bastava um olhar do meu pai ou do professor para a gente saber o que fazer. Hoje os alunos não têm mais valores”. A relação entre eles e a escola mudou? Os valores de hoje são diferentes?

A frase “Os jovens não têm mais valores” remonta pelo menos ao século 12 ou 13. Toda geração acha que a seguinte não os tem. Mas, do ponto de vista teórico, o que é valor? É investimento afetivo. Então, as crianças, os jovens e os mais velhos têm. Os jovens possuem hoje os mesmos valores morais da sociedade. Eles continuam sendo razoavelmente os mesmos, se pensarmos na justiça, na generosidade e no respeito. O que talvez aconteça é que outros, como a celebridade, o ser vencedor, o

aparecer e mostrar-se o tempo todo são mais fortes. Muitos jovens, hoje, estão no Twitter, no Facebook, postam fotos, falam de si mesmos, dão um espetáculo, mas quem inventou isso? Os adultos, que também são usuários. É preciso pensar em corresponsabilidade.

Em cursos de formação docente se diz que o trabalho com a Educação moral, com os valores, deve ocorrer na família, e muitas vezes a questão da convivência esbarra nessa concepção. Os professores dizem que, se é responsabilidade da família, eles estão tapando buraco. A escola está consertando algo que cabe à família?

Pobre família! Primeiro, nunca na história ela foi responsável pela instituição moral dos alunos. Antigamente, tinha um grande apoio da religião. Segundo, antes, a sociedade era menos democrática, mais homogênea, todos pensavam e se vestiam mais ou menos da mesma forma, havia menos diversidade e as famílias se ajudavam mutuamente. A família tem um papel e deve cumpri-lo, mas isso em nada tira a responsabilidade da escola. A escola pública, na essência, é feita para formar cidadãos.

QUER SABER MAIS?

Fala, mestre! Yves de La Taille bit.ly/yves_fala
Grandes Diálogos: Yves de La Taille e Telma Vinha bit.ly/yves_telma

Este texto compila duas entrevistas publicadas em NOVA ESCOLA: *Telma Vinha e Yves de La Taille Discutem Educação Moral nos Dias de Hoje* (edição 267) e *Yves de La Taille: Nossos Alunos Precisam de Princípios, e Não Só de Regras* (edição 213).

As palavras que fazem a diferença

Confira definições simples de alguns dos termos mais relevantes na obra

Edição BEATRIZ VICHESSI

A

Autoestima

É a sensação de bem-estar que sentimos em relação a qualquer coisa, mesmo ela não sendo benéfica a todos que nos cercam. Podemos elevar a autoestima porque emagrecemos, demos uma aula boa, fomos elogiados, vencemos uma briga, tiramos vantagem de outra pessoa (causando-lhe prejuízo, consequentemente), fizemos bullying com alguém. Justamente por isso, o sujeito com boa autoestima não necessariamente tem comportamento moral desejável. Para formar sujeitos éticos, trabalhar a autoestima não basta. É preciso colocar em cena outro conceito, o autorrespeito, que é o que relaciona a autoestima à moral.

Quando um aluno confessa um delito e o professor diz que ele teve uma atitude corajosa em assumir o que fez e explica que falar a verdade é um ato importante para as relações, reafirma que a verdade é um valor moral e valoriza a construção do autorrespeito. Graças ao autorrespeito, controlamos nossos impulsos se somos agredidos. Assim explica o termo o filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005): “é a autoestima regida pela moral”.

No livro Veja a pág. 39.

Autonomia

Tendência moral que o sujeito tem ao agir conforme as regras que ele legitima, ou seja, quando toma decisões e atitudes por conta própria, sem ser cobrado, vigiado (por alguém que o regule externamente ou por uma regra ou lei) ou premiado com algo. A criança mostra um comportamento autônomo quando não danifica os brinquedos do parque porque sabe que não é correto fazer isso, já que eles são de uso comum de um grupo e que ela será prejudicada caso eles sejam quebrados. Pessoas autônomas têm para si, claramente, quais são seus valores e pensam de forma ampla, não têm ideias restritas

a questões práticas e conseguem antecipar o efeito de suas ações. O sujeito autônomo, por exemplo, não agride fisicamente um colega porque não considera a violência um valor (pelo contrário, valoriza o diálogo para resolver conflitos e expressar emoções). Ninguém é autônomo o tempo todo. Seguir valores nem sempre é fácil e claro. Em algumas situações, é normal desconhecer uma regra ou não saber a melhor maneira para resolver algo. Também podemos ter de enfrentar situações em que os nossos valores entram em choque – por exemplo, quando alguém nos conta algo em segredo mas, se tornássemos tal informação pública, seria possível evitar uma situação de injustiça. É natural se questionar: “Devo abrir um segredo que me foi confiado?”, e compreender que nesse caso não há certo ou errado.

O importante é que o sujeito considere as consequências de suas atitudes e saiba defendê-las para si mesmo. Para alcançar a autonomia, a criança necessariamente passa pela fase da heteronomia (*verbete na pág. 19*). Para formar sujeitos autônomos é preciso que os pequenos estejam cercados de adultos significativos, ou seja, alvo de admiração e que vivenciem os valores que querem transmitir – justiça e respeito, por exemplo. Não só experiências de sucesso influenciam no processo de alcance da autonomia. O fracasso também: agimos de uma maneira ou de outra porque refletimos a respeito.

No livro Veja a pág. 90.

C

Conflito cognitivo ou desequilíbrio cognitivo

Situação que ocorre durante o processo de construção de conhecimento, defendido por Piaget: o entorno oferece novas informações para o sujeito e essas o desequilibram, provocando-o a pensar novas estratégias e, conseqüentemente, rever conceitos, que, por sua vez, estão em xeque. É o que acontece, por exemplo, com a criança que acredita em Papai Noel. Ela constrói essa hipótese levando em conta o que afirma e mostra o que está ao seu redor: decoração das lojas, discurso dos adultos etc. Com o passar do tempo, a criança começa a notar indícios que desequilibram a hipótese inicial: Papai Noel nunca aparece, os amigos mais velhos dizem que ele não existe etc. Esse desequilíbrio a incomoda e cria uma necessidade de ela se reequilibrar. É preciso que ela elabore uma nova ideia a respeito, considerando o que descobriu. Conflitos cognitivos também ocorrem quando crianças muito pequenas lançam mão de atos físicos e impulsivos para resolver

problemas entre si. Batem e gritam para conseguir o que querem. Essas são estratégias estáveis para elas: além de ser muito difícil controlar os impulsos, são atitudes que costumam funcionar. Porém, quando enfrentam um colega mais assertivo ou mais forte, as crianças se deparam com uma nova situação que pode gerar desequilíbrio: não obtêm êxito em relação ao que querem e precisam arriscar uma nova saída (chamar a professora, por exemplo). Na escola, os educadores podem favorecer desequilíbrios cognitivos para colocar o aluno em xeque e fazê-lo procurar ativamente conhecimentos que lhe permitam recuperar o equilíbrio. Em alfabetização, por exemplo, é possível pedir a uma criança que escreva BOLA somente utilizando as vogais (OA) e que escreva em seguida COLA. A princípio, o aluno vai pensar em registrar OA, mas fazer isso o desequilibra, porque ele sabe que palavras diferentes não podem ser escritas da mesma maneira. Então, vai buscar meios para realizar a tarefa, recorrendo às consoantes, por exemplo. Ainda assim, é importante considerar que nem sempre os desafios que as pessoas – sejam crianças, adolescentes ou adultos – enfrentam as desequilibram. É possível que o sujeito insista na ideia que tem ou desista do desafio por não ter recursos suficientes para lidar com o problema naquele momento.

No livro Veja a pág. 19.

Construtivismo piagetiano

É a teoria do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que busca explicar como o conhecimento lógico é possível no homem, como ele o constrói. As ideias de Piaget são fundamentadas nas ideias do prussiano Immanuel Kant (1724-1804). Os estudos piagetianos se iniciam porque ele queria descobrir como o ser humano é capaz de ter pensamentos lógicos. Para responder à questão, Piaget começa a pesquisar sobre o indivíduo e no desenrolar do estudo sente necessidade de investigar a criança e como ela aprende. Uma das conclusões a que ele chega é de que a lógica formal é construída pelo sujeito, não é dada *a priori*.

Ou seja: é preciso que ocorram desequilíbrios (*verbete na pág. 16*) no modo de pensar do sujeito para que ele desenvolva novas ideias e com elas construa o pensamento. Para que essas construções sejam possíveis, Piaget defende métodos ativos: deixar a criança explorar, elaborar hipóteses que permitam a ela chegar à autonomia intelectual. Para isso, é preciso que ela seja estimulada a questionar e a pensar soluções para os problemas da realidade. Importante: o construtivismo não é uma ideia somente de Piaget e pode ser dividido em três correntes: filosófica (um dos representantes é Kant), sociológica (o francês Bruno Latour) e educacional (Piaget).

No livro Veja a pág. 28.



Educação moral

Educar moralmente implica trabalhar com valores, colocá-los em discussão e instigar a turma pensar a respeito deles em relação ao convívio com as pessoas do entorno. Por isso, o trabalho de Educação moral na escola não pode ficar restrito a uma só disciplina. Educar moralmente também tem a ver com ajudar os alunos a buscar a excelência como virtude, conforme Yves de La Taille defende. Isso quer dizer que o objetivo dos educadores deve ser contribuir para que os estudantes aprendam de forma ativa ser o mais justo possível em relação ao outro e ter uma postura o mais compreensível possível.

A escola que decide trabalhar com moral precisa vivenciá-la.

Ou seja, é necessário:

- Repensar relações entre todos os atores da comunidade escolar.
- Discutir quais são os valores da escola e como eles se manifestam nas relações (inclusive entre professores e entre professores e alunos).

- Permitir que os alunos tenham voz ativa e se engajem em ações protagonistas (assembleias) e sistema de apoios entre iguais (tutorias, equipes de ajuda e mediação).
- Promover a reflexão e conversas sobre o que é uma relação justa, quando sanções devem ser aplicadas e quais colocar em cena.

Quando a Educação moral é uma prioridade, o diálogo é um princípio e a convivência um valor. Antigamente, Educação moral era uma disciplina (chamada Educação Moral e Cívica) e tinha uma proposta transmissiva. Não à toa, carrega o ranço de ter sido uma proposta moralista: o professor apresentava em aula o que é civismo, justiça e outros valores. Os conceitos estavam dados, tais como os problemas, e aos alunos só restava decorá-los para as provas. Se ocorriam conflitos entre eles ou entre estudantes e um professor, nenhuma questão era colocada em discussão: os gestores resolviam as questões de forma autoritária, reforçando a heteronomia (*verbete na pág. 19*) dos sujeitos. A Educação moral vivenciada de verdade pela comunidade escolar, ao contrário, investe no desenvolvimento da autonomia moral de todos.

No livro Veja a pág. 47.

Ética

Diversos pensadores definem o que é ética. Yves de La Taille se vale da definição do filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.): ética é o que dá sentido para a vida, ético é o sujeito que respeita as regras morais, independentemente de receber recompensas ou punições por fazê-lo. Tem comportamento ético quem acha um maço de dinheiro na rua e procura o dono para devolvê-lo, pois se preocupa com a pessoa, mesmo sabendo que a quantia encontrada poderia ajudar a si mesmo resolver um problema financeiro. E, ao devolver o achado, a pessoa tem a sensação de dever cumprido. Também é possível falar em comportamento ético quando, mesmo cansado e com sono, o aluno cumpre o compromisso com o professor e com os colegas de terminar determinada tarefa para apresentá-la à classe no dia seguinte. Faz isso porque quer fazer e experimenta uma sensação de satisfação e de dever cumprido, não porque teme receber uma nota baixa ou ser excluído do grupo de trabalho. Ainda seguindo o que defende Yves de La Taille, encontramos as ideias do psicólogo norte-americano Lawrence Kolberg (1927–1987) sobre o sujeito ético: aquele que pensa, defende e pratica valores que transcendem a comunidade. Ou seja, age buscando o bem-estar de todos, não só de seu círculo de amigos, por exemplo.

No livro Veja a pág. 8

h

Heteronomia

Tendência moral do sujeito quando age conforme regras legitimadas por uma autoridade, mas nunca refletiu sobre elas. Entre 2 e 3 anos, as crianças deixam a fase da anomia (não há consciência de regras), e entram na da heteronomia. Respeitam mais a fonte da regra (adulto) do que a regra. Não danificam brinquedos do parque, por exemplo, pois sabem que são vigiadas. Apesar disso, nem todas as ações morais das crianças são fruto da obediência. Uma pode consolar o colega dando a ele sua chupeta. A ação é motivada pela empatia. Porém, no sujeito heterônomo, os valores não se mantêm sempre – a criança que empresta a chupeta pode não fazer o mesmo em relação a outro colega se não sentir empatia por ele. Mesmo com o passar dos anos e vivenciando experiências morais, muitas pessoas mantêm forte tendência heterônoma, se valendo de princípios, regras e valores por coerção, medo ou em busca de benefícios. É heterônomo quem respeita sinalização de trânsito só porque pode ser multado.

No livro Veja a pág. 90.

L

Limites

Consulte a seção Palavra de Especialista, págs. de 5 a 7.

No livro Veja a pág. 7.

m

Moral

Conjunto de regras e deveres estabelecido por um grupo social. Moral também é algo que diz como devemos agir em sociedade. Toda organização social tem uma moral. Do conjunto de deveres morais, fazem parte: respeito e justiça, dignidade e liberdade.

No livro Veja a pág. 8.

Consultoria: Lívia Maria Ferreira da Silva, doutora em Educação e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Uso real na aula

Projeto abre espaço para crianças participarem efetivamente da gestão da escola, convidando todas a falar sobre o que incomoda e o que pode melhorar. Conceitos e argumentos apresentados no livro de Yves de La Taille ajudaram a implementar a assembleia escolar

Em *Limites: Três Dimensões Educacionais*, Yves de La Taille define cooperação como acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. Explica que cooperar não deve ser entendido no sentido de “ajudar”, e sim no que diz respeito a “co-operar”, “operar junto”. É por meio da cooperação que a criança aprende a organizar seus argumentos e escutar e compreender os das outras pessoas. Cooperar, por sua vez, implica desenvolvimento da autonomia – respeito pelo outro e exigência de ser respeitado.

No projeto de Débora Sacilotto, em Artur Nogueira (SP), alunos e educadores conversaram sobre soluções para conflitos e foram convidados a transpor limites em assembleias, eixo estruturante da gestão democrática.

Por muito tempo, alunos da EMEF Francisco Cardona, em Artur Nogueira (SP), se sentiam incomodados com coisas que aconteciam por lá. Alguns professores se atrasavam para entrar em classe e era uma bagunça só até todas as turmas se acalmarem. Uma funcionária tratava mal as crianças e era ríspida com elas. A conversa de adultos nos corredores às vezes atrapalhava a aula, fazendo com que os alunos perdessem a concentração. Não havia colchonetes para fazer alongamento na aula de Educação Física, obrigando as crianças a deitar no chão gelado para se exercitar.

Esses e outros problemas somente vieram à tona em 2012, depois que a diretora da escola Débora Sacilotto (atualmente supervisora de ensino do município) incorporou na rotina da escola a realização de assembleias em todas as turmas. Na verdade, o que a motivou a implantar esse procedimento foi outra questão não menos importante: ela visava diminuir os conflitos de relacionamento entre os alunos dentro da sala de aula – e que, fatalmente, iam parar na sala da direção. “Meu objetivo era ajudar os professores a adquirir mais liderança e autonomia para resolver as pequenas brigas dialogando com as crianças. Porém, o projeto tomou uma dimensão muito maior e, a partir de então, a participação de todos – alunos, professores e funcionários – se tornou uma importante aliada na gestão da escola”, explica Débora.

Sugestões surpreendentes

A ideia de fazer assembleias partiu de Ariane Tagliaferro Molina, que era professora do 1º ano. Ela havia feito um estágio na Escola Comunitária de Campinas (SP), onde essa iniciativa tinha dado bons resultados. Débora acatou a sugestão e assistiu a uma experiência feita por Ariane com sua turma. Ela ficou impressionada com a quantidade e a qualidade das questões levantadas. Buscou então referências teóricas e elaborou, junto com a vice-diretora, Viviane Fernandes, e Daniele Mangabeira de Jesus e Regiane Aparecida Misson Boel, coordenadoras pedagógicas na ocasião, um projeto institucional audacioso. “Uma gestão democrática requer a revisão do conceito de autoridade dos educadores”, afirma Ana Benedita Brentano, coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá, em São Paulo.

Antes da implantação dos fóruns de debate, houve muita preparação da equipe. Nos encontros de formação, as coordenadoras trabalharam o livro *Assembleia Escolar: um Caminho para a Resolução de Conflitos*, de Ulisses Ferreira de Araújo, para discutir o conceito de assembleia e os cuidados na hora de coordená-la em sala de aula. Também foi analisado um documentário sobre a prática desenvolvida na Escola Comunitária de Campinas.

Para uma assembleia ser bem-sucedida, as coisas devem funcionar assim: antes de cada discussão, os alunos escrevem bilhetes e os depositam em

Passo a passo

1. Apresentação da proposta

Convite à turma para participar de uma assembleia e conversar sobre problemas e soluções para questões que incomodam e preocupam. Nesse momento, explica-se às crianças como é a dinâmica de uma assembleia.

2. Ideias a mil

Escrita de bilhetes pelas crianças, com críticas e sugestões a ser debatidas pelo grupo. Os papéis devem ser colocados em um envelope e o professor lê todos antes da assembleia para selecionar os que tratam de temas a ser debatidos.

3. Hora de pensar juntos

Momento de discussão em grupo. O que for possível, é resolvido pela turma por meio de discussão. As demais questões devem ser encaminhadas à diretoria.

envelopes. O professor lê antecipadamente e coordena a conversa em sala. O que é possível, resolve-se ali mesmo com uma discussão. O restante é encaminhado à direção.

Quando as mensagens começaram a chegar às mãos de Débora, ela percebeu que o foco do projeto deveria ser ampliado. Grande parte das críticas e sugestões ia além das atitudes das colegas de turma das crianças e envolvia também professores e funcioná-

rios, exigindo da diretora habilidade na gestão da equipe. Por exemplo, o desperdício de comida. Para resolver isso, foram necessárias reuniões com as merendeiras. Ficou decidido que os alunos passariam a se servir sozinhos, escolhendo assim o que comer e em que quantidade. “Houve receio de que a sujeira no espaço aumentasse. Pre-cisei então mostrar o lado bom que a mudança traria para todos”, explica Débora. As funcionárias aprimoraram a ideia criando uma tabela de desperdício, que passou a servir de instrumento de avaliação da qualidade do cardápio.

No caso da funcionária ríspida, Débora recorreu à Secretaria de Educação depois de esgotar todas as possibilidades de orientação. “Já havíamos registrado ocorrências sobre ela anteriormente, contudo a servidora somente foi realocada quando o secretário leu as mensagens escritas pelos próprios alunos da escola.”

Debate organizado

Para discussões frutíferas durante a assembleia, algumas regras básicas a ser seguidas

- A pauta de discussão deve agrupar e hierarquizar os temas para discutir de uma só vez aqueles que sejam parecidos.
- Um assunto nunca pode ser excluído da pauta, sob pena de o aluno que o sugeriu não se sentir contemplado e ficar apático em relação à assembleia.
- Alunos e professores sentam em roda, no chão ou em cadeiras da mesma altura para que todos fiquem em posição de igualdade.
- Após a leitura da sugestão ou crítica, os participantes falam sobre as soluções. Depois, é feita a votação para deliberar.
- Os autores não precisam assinar os bilhetes.
- As críticas não podem conter nomes, para evitar a exposição de colegas ou funcionários. Elas devem ter como foco sempre as atitudes, e nunca as pessoas.
- O tom das mensagens deve ser sempre propositivo.
- O professor registra os encaminhamentos em ata e pede que os alunos assinem o documento, reforçando o comprometimento com as regras.

Ler com antecedência os bilhetes das crianças permite ao professor se preparar para situações imprevisíveis. “Quando abrimos espaço para opinar livremente, estamos sujeitos a receber comentários diversos, inclusive críticas a nós mesmos”, diz Camila Natalia Prado dos Santos, professora do 2º ano na época. Afinal, todas as mensagens têm uma motivação e deflagram um problema que não pode ser ignorado.

Do desabafo à solução

Certa vez, uma aluna desabafou num bilhete que tinha dificuldade em fazer amigos. A professora da turma abordou na assembleia o hábito de formar panelinhas. Logo, outras crianças se manifestaram. No fim da reunião, a turma concordou em buscar ser amigos de todos e não apenas de alguns.

Para ajudar os professores a ter jogo de cintura, a equipe gestora instituiu também a assembleia docente. Nessas

reuniões mensais, eles se colocam no lugar dos alunos e passam pela experiência de elaborar e ouvir sugestões e críticas sobre o relacionamento entre pares. O atendimento às questões levantadas pelos alunos teve eco nas classes. Afinal, a equipe gestora percebeu que muitos conflitos tinham como causa a própria gestão. A dispersão no começo das aulas acabou quando os professores passaram a ser mais pontuais. A concentração dos estudantes aumentou com o fim das conversas dos adultos nos corredores.

E as brigas entre as crianças, motivo que desencadeou o desenvolvimento do projeto? Nesse aspecto, o objetivo também foi atingido. “Depois do trabalho, raramente os professores continuaram mandando alunos para a diretoria”, conta Débora.

Texto originalmente publicado em GESTÃO ESCOLAR 22.

Mais sobre o tema

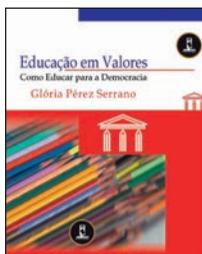
Fotos Divulgação



Luciene Regina Paulino
Tognetta e Telma
Pileggi Vinha,
144 págs., 46 reais

Quando a Escola É Democrática – Um Olhar sobre a Prática das Regras e Assembleias na Escola

O que fazer para formar cidadãos autônomos e construir a democracia na Educação? Yves de La Taille defende o trabalho de cooperação, desenvolvimento da autonomia e diálogo sobre limites, e as autoras da obra revelam que isso é possível apresentando situações do cotidiano escolar, explicando como as regras são criadas, quais os procedimentos para fazer os alunos cumprirem o que é estabelecido e como tudo isso influencia a formação moral.



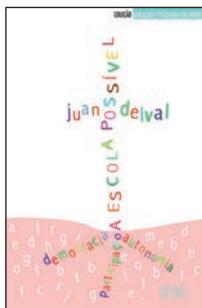
Gloria Pérez Serrano,
262 págs., 95 reais

Educação em Valores – Como Educar para a Democracia

Aprender a conviver é uma arte nem sempre alcançada pelos adultos. Como transmitir a ideia para adolescentes e crianças? No livro, a autora se esmera em apresentar os princípios básicos: o fomento ao diálogo, a aprendizagem cooperativa, o desenvolvimento da autoestima e as atitudes democráticas – todos conceitos discutidos por Yves de La Taille. Ela também sugere a realização de dinâmicas e jogos na escola que colocam a turma para pensar sobre limites, (in)tolerância e dilemas morais.

Uma seleção de quatro obras de leitura obrigatória sobre ética e Educação moral

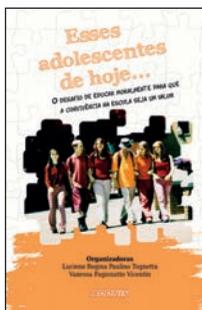
Seleção de **FLÁVIA VIVALDI**, mestre em Psicologia Moral e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem II) – Unesp-Unicamp



Juan Delval, 256 págs.,
64 reais

A Escola Possível – Democracia, Participação e Autonomia

Você concorda com o pensamento que diz que a escola não aproveita o enorme potencial que as crianças têm para aprender, tal como defende Yves de La Taille, quando coloca em xeque as aulas motivadoras? No livro, o autor espanhol discorre sobre essa e outras questões, destacando aspectos que relacionam Educação à democracia e ao convívio social. Delval também dedica parte da obra para abordar temas relacionados à docência e à formação de professores num contexto democrático.



Luciene Regina Paulino
Tognetta e Vanessa
Fagionatto Vicentim,
256 págs., 35 reais

Esses Adolescentes de Hoje... O Desafio de Educar Moralmente para Que a Convivência na Escola Seja um Valor

Especialistas colocam em discussão questões relacionadas ao mundo adolescente – famosos por querer ultrapassar limites – e ao universo moral e ético. Tal como Yves de La Taille, os educadores se dedicam a refletir sobre questões como: será que os jovens são agressivos ou estão fadados à submissão? Podem ser protagonistas de mudanças? Na obra, também são levantadas questões sobre violência. Bullying e cyberbullying ganham um capítulo só para eles. Apresentam-se ações efetivas para o combate e estratégias diretas para momentos de crise.



| Texto FLÁVIA VIVALDI

“Yves me ajudou com um caso que poderia parar na delegacia”

“**T**ive contato pela primeira vez com *Limites: Três Dimensões Educacionais* há dez anos, numa pós-graduação em relações interpessoais e construção de autonomia. Na mesma época, comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica na EM Wilson Hedy Molinari, em Poços de Caldas (MG), que atendia alunos do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental e EJA. Antes, só havia trabalhado em colégios particulares.

Os problemas de convivência na escola eram muito graves. A forma como estudantes e docentes se tratavam era extremamente desrespeitosa, um comportamento que refletia a própria atmosfera em muitas famílias, e episódios de violência eram recorrentes. Não raro, a polícia tinha de ser chamada para assegurar a ordem na hora da saída. Por causa disso tudo, a escola não era respeitada pela comunidade, os pais nem queriam matricular mais os filhos lá. Para piorar, a equipe não depositava confiança em mim. Achava que eu, recém-chegada, não daria conta do trabalho nem suportaria a situação por

muito tempo. De fato, era um grande desafio. Mas resolvi encará-lo.

Com o passar do tempo, resolvi compartilhar com a equipe da escola trechos do livro de Yves que estava lendo e passamos a conversar sobre a necessidade de respeitar a intimidade dos alunos e a ideia de trabalhar com Educação moral – mas que não fosse transmitida como doutrina e, sim, vivenciada. Refletimos sobre a reação por vezes agressiva de professores e gestores aos desaforos dos alunos, que potencializava as más atitudes da turma. Era necessário mudar a postura e criar uma cultura de respeito ao outro.

Com base nisso tudo, nasceu o projeto Esperança no Futuro. A ideia era motivar as turmas a vivenciar mais ativamente a rotina escolar por meio das assembleias democráticas, mudanças na metodologia de ensino e no currículo para valorizar o desenvolvimento das relações. Deu muito certo.

As duas primeiras noções de limite no livro (algo a ser transposto no campo das possibilidades de conhecimento

e algo a ser respeitado no âmbito da convivência e do respeito ao outro) foram essenciais para fundamentar todo o trabalho e serviram como argumento e motivação durante uma conversa que poderia ter terminado na delegacia. Certa vez, após o intervalo das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do período noturno, fazia meu passeio rotineiro pelo pátio para ver se estava tudo bem e se havia algum aluno que ainda estivesse fora da sala. Quando passava por uma área mais isolada, senti um cheiro forte e fui ver o que estava acontecendo. Eram três alunos, maiores de idade, prestes a usar maconha. Um deles tinha um filho que também estudava na escola, à tarde.

Na hora, eles sentiram muito medo, pois pensaram que eu chamaria a polícia (de fato, poderia ter feito isso). Mas, naquele momento, parei para pensar que, se fizesse mesmo aquilo, acabaria com a única oportunidade de estudo dos três. Então, resolvi levar todos para minha sala, e comecei a falar sobre o que significava a palavra limite, per-

guntei se tinham noção do que se tratava. A primeira definição que me deram foi a que indica o que não deve ser feito. Expliquei que esse era um significado importante e que, por consumir substâncias ilícitas na escola, eles tinham ultrapassado uma fronteira. Mas também fiz questão de contar a eles o outro significado: o de limite a ser superado, e mostrei que eles já tinham vencido muitos: a vergonha de voltar para a escola, o cansaço, a preguiça. Eles assumiram um compromisso – com eles mesmos e comigo – de respeitar aqueles limites e superar os outros, que eles mesmos colocavam.

O voto de confiança que dei para os três mudou a história deles. Seguiram em frente e concluíram o Ensino Fundamental. Ao se responsabilizarem pelo próprio percurso, se tornaram mais respeitosos, respeitáveis e autônomos.”

Flávia Vivaldi é mestre em Psicologia Educacional pela Unicamp e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem II) Unesp/Unicamp

Como usar o livro em sua escola

**14 respostas com caminhos concretos
para explorar todo o potencial da obra
de Yves de La Taille no dia a dia da turma**

Texto PEDRO ANUNCIATO

Em *Limites: Três Dimensões Educativas*, Yves de La Taille não trata apenas do que a palavra que dá nome ao livro pode representar, levando em conta três significados possíveis. Ele também aborda questões relacionadas a ética, moral, valores e princípios que norteiam a conduta humana e como eles são compreendidos e aprendidos por crianças e jovens. Assuntos delicados e tão em voga no dia de hoje, época em que, segundo o próprio Yves, vivemos uma crise de valores.

Na árdua tarefa de ajudar crianças e jovens a crescer conquistando autonomia com responsabilidade, escola e família devem ser parceiras. A Educação moral, portanto, faz parte das atribuições dos educadores. É com esse trabalho que a comunidade escolar vai construindo, pouco a pouco, um ambiente sadio para a aprendizagem, no qual a convivência respeitosa entre todos se torna possível.

Para ajudar nessa tarefa nada simples, que requer buscar apoio em teorias sobre moral e ética e transformá-las em ações concretas, NOVA ESCOLA procurou o auxílio de dois especialistas que trabalham com pesquisa e formação: Raul Alves, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem-Unicamp/Unesp), e Adriana Ramos, doutora em psicologia educacional e coordenadora da pós-graduação A Convivência Ética na Escola, do Instituto Vera Cruz, em São Paulo. A dupla responde a 14 dúvidas sobre assuntos tratados na obra.

1 Como estabelecer as regras na escola?

Em primeiro lugar, é necessário ter clareza de que regras existem para organizar as relações sociais e garantir a convivência justa e respeitosa entre todos. Por isso, precisam ser estabelecidas levando em conta questões que a comunidade escolar enfrenta de fato. A tendência, no entanto, é contrária a isso. Geralmente, fixam-se normas antes que as necessidades cotidianas que as justifiquem apareçam.

O ideal é reservar o comecinho do ano para discutir regras básicas, pouco mutáveis e convencionadas em praticamente todas as escolas, como horário de entrada e saída e comportamentos em espaços comuns. Ao mesmo tempo, é preciso planejar momentos periódicos para tratar de outras regras, que são justificadas por causa de situações que surgem ao longo do ano. Se, por exemplo, a turma está se distraíndo demais durante as aulas usando o celular, é possível discutir sobre um espaço para utilizá-lo. Lembre-se, porém, que nessas conversas com os estudantes é fundamental haver real disposição para ouvir a todos os alunos. Não tem porque omitir ou impor o sentido das regras a ser seguidas na escola.

2 Qual a diferença entre regra e combinado?

A rigor, não existe diferença. Combinado é um eufemismo que se popularizou e geralmente é aplicado a normas que têm certa flexibilidade. Em vez de se ater a esse tipo de questão, faz mais sentido tratar de regras inegociáveis e negociáveis. As primeiras são as ligadas de forma direta a princípios básicos, como a preservação da integridade física e moral e o bom convívio social. Por exemplo, bater em colegas, ofendê-los ou se negar a fazer uma atividade são atitudes inaceitáveis. Já as regras negociáveis são as que podem ser modificadas e adequadas a um contexto ou necessidade momentânea – como o uso do uniforme escolar e os horários das atividades.

4 Por que os alunos parecem sentir prazer em ultrapassar os limites impostos pelos adultos?

Em geral, os adolescentes sentem mais dificuldade em respeitar regras que parecem não ter sentido ou são fundamentadas em justificativas frágeis. Um caso comum é o do uso do boné em classe. Em vez de proibir, é mais produtivo e justo apresentar a questão na assembleia escolar e debater se a proibição faz sentido (às vezes não faz) e se pode ser derrubada. Os alunos podem explicar

3 Como explicar aos alunos que existem regras que não podem ser negociadas?

É preciso mostrar que existe um princípio forte por trás da regra e isso a torna necessária e justa. No caso de limites restritivos como não bater, o princípio que dá base à regra é a integridade física. Nas rodas de conversa ou nas assembleias de classe, é importante conduzir os estudantes a refletir sobre isso. Pergunte por que acham que determinada regra existe e dê tempo para que todos, de fato, respondam. Se um estudante disser que há certos casos em que a violência física se justifica, ajude-o a pensar sobre as consequências de responder uma agressão com outra e questione se tais resultados são desejáveis ou não. Lembre-se de que o tom deve ser de conversa. Sermões não funcionam.

que usam o boné para cobrir o cabelo indomável de alguns. Já os alunos menores costumam transgredir regras porque não as compreendem totalmente e querem testá-las. Para eles, os limites ainda estão muito condicionados à autoridade dos adultos e não a princípios morais mais abstratos. Até que desenvolvam a autonomia, a presença e a palavra dos educadores são indispensáveis.

5 É papel da escola ensinar virtudes? Como fazer isso?

Sim. Yves insiste que, para que as crianças desenvolvam não só o senso de dever mas também ações positivas, devem conviver em um ambiente que valorize as virtudes. Ele também se vale do que defende Piaget, que deixa claro que é nas interações com o mundo que o indivíduo constrói sua forma de agir. Por isso, ensinar virtudes não significa transmiti-las com a fala (embora isso seja uma parte do processo), e sim garantir que valores como justiça e solidariedade sejam colocados em prática de forma verdadeira no dia a dia. Se um aluno esquece o material para fazer uma atividade e pede alguns itens emprestados aos colegas, às vezes isso causa certo alvoroço na classe. Não raro, o professor impõe uma regra que proíbe o empréstimo de objetos, dizendo que cada um deve trabalhar com o que tem. A atitude talvez até acalme os ânimos, mas, no fundo, passa a mensagem de que é proibido ser generoso. Outro exemplo: quando um estudante atrapalha a aula com algum ato impróprio, o professor resolve castigar a turma toda. Esse tipo de punição gera sentimento de injustiça, especialmente nos adolescentes, o que só potencializa a revolta e os conflitos. Injustiça, aliás, é uma das características que os jovens mais atribuem à escola em pesquisas sobre clima escolar.

6

Crianças e jovens podem ter liberdade para fazer escolhas?

Podem e devem. É impossível desenvolver autonomia sem chance de aprender a escolher, errando e acertando. Porém, no segundo capítulo da obra, Yves deixa claro que a liberdade vem sempre acompanhada de responsabilidade e que ambas devem caminhar juntas. Por isso, ele rechaça a ideia de que conceder liberdade significa ausência de limites. Isso, inclusive, ele considera desleixo por parte de alguns pais e da escola. Para Yves, o adequado é dar a possibilidade da escolha, da experimentação e oferecer o apoio para discutir o que não deu certo, rever as posições, mostrar a relação de causa e consequência e marcar as fronteiras que não podem ser transpostas. Em outras palavras, a escola precisa construir um espaço para as opções individuais dentro dos limites que não podem ser ultrapassados. Numa atividade de leitura, por exemplo, é válido oferecer três ou quatro textos diferentes, dizendo que não é possível alguém não ler porque prejudica a aprendizagem. Por fim, as opções precisam ser dadas com clareza e de forma concisa.

7 Crianças têm direito a ter segredos? Como saber quando isso é prejudicial ou não?

Sim. Yves diz que a intimidade é direito, necessidade e tendência natural. Na terceira parte do livro, mostra que o espaço íntimo tem papel na vida social e ajuda os pequenos a construir um sentimento de seu próprio eu. Então, poder guardar segredos também é parte da construção da autonomia. No entanto, controlar a preocupação diante de uma criança que insiste em não dizer algo justificando segredo não é nada fácil para os adultos – e há boas razões para isso. Sob o véu da intimidade podem ser escondidas situações que exigem uma intervenção urgente, como chantagens. Para resolver isso, é importante conhecer bem os alunos e construir uma

relação de confiança. Só assim será possível notar alguma anormalidade no comportamento ou na fala e se aproximar. No mais, alguns pontos merecem atenção: crianças que ficam caladas de repente ou querem ficar muito tempo sozinhas e costumam fazer coisas escondidas inspiram cuidados. É necessário ajudá-las a se abrir, negociando com delicadeza. Também é preciso saber lidar com os pais, que pressionam a escola para revelar o que está acontecendo. Às vezes, é melhor tentar convencer a criança a contar em casa. Mas, em situações como de violência doméstica, envolver a família pode piorar a situação. Nesses casos, é melhor consultar o conselho tutelar.

8 Como as crianças pequenas aprendem a respeitar os adultos?

Na infância, a autorregulação e os princípios estão começando a ser construídos. Yves se vale da seguinte ideia de Piaget: é por meio das relações sociais e da interação com os objetos que a criança constrói seus conhecimentos e seu modo de ser. Mas, até que isso se desenvolva, o respeito às regras está ligado aos sentimentos de amor, medo e dependência que ela tem dos adultos. Os pequenos percebem quando uma atitude deixa o educador bravo e o

medo de perder o apoio dele gera a obediência. É assim que nascem as primeiras noções de um respeito unilateral. Com o tempo, ele precisa evoluir e se tornar mútuo – quando ambas as partes da relação se tratam de forma respeitosa. É por isso que comportamentos agressivos ou depreciativos em relação aos alunos (pequenos ou não), como gritar, são nocivos. Quando crescem e deixam de temer, passam a não achar motivos para respeitar quem os desrespeita.

9 Castigar os alunos funciona?

O termo castigo está associado às sanções expiatórias, um tipo de punição dissociada da falta cometida, que serve só para que o aluno pague pelo que fez. Se um mata aula, por exemplo, costuma ser castigado com uma advertência ou suspensão, sanções que não têm relação com o ato praticado e só marcam o histórico escolar do estudante, forçando-o a obedecer por pressão externa, não por compreender o que fez e suas consequências. O castigo pode funcionar a curto prazo, mas não colabora para a formação moral de ninguém e, com o tempo, perde qualquer eficácia. O aluno que cabula aula precisa entender que está perdendo oportunidades de aprender. Em vez de adverti-lo, exija que ele reponha a aula em outro horário.

10 Quando é possível começar a desenvolver a autonomia nas crianças?

Ela pode começar a ser explorada nos primeiros anos de vida. Ao chegarem à creche, se têm a chance de escolher os brinquedos que querem, as crianças estão construindo a identidade, desenvolvendo a autonomia. No início do Ensino Fundamental, elas já podem se defrontar com as consequências de suas atitudes. Em uma roda de leitura, se um aluno não atende a seus pedidos de silêncio, diga: “Você prefere ficar e ouvir a leitura ou sair?”. É quase certo que ele vai preferir ficar – e, logo depois, voltará a incomodar. Então fale: “Você escolheu ficar. Já que não está conseguindo, por que não sai até se concentrar e retorna?”. Isso mostra que ele é livre para escolher, mas precisa arcar com as consequências.

11 O que fazer em casos graves de falta de limites? Quais medidas extremas podem ser adotadas?

São passíveis de medidas extremas atos muito violentos, assédio sexual ou uso de entorpecentes. A equipe gestora deve coordenar um protocolo de conduta, que pode envolver as seguintes etapas: conversar com os envolvidos individualmente, falar com os pais e colocar os envolvidos frente a frente, entre outras. Esses procedimentos podem variar. Há casos

em que pôr agressor e vítima frente a frente é algo fora de cogitação. O melhor é garantir uma investigação sobre o problema para evitar decisões precipitadas. Só aí se poderá determinar sanções mais duras, como uma suspensão ou expulsão de um aluno. Só recorra à polícia em casos de crime, como tráfico de drogas na escola ou abuso sexual.

12 Como reagir a mentiras que os alunos contam?

Uma vez descoberto, o mentiroso tem que ser convidado para uma conversa individual. Pergunte a ele qual problema o levou a mentir e busque explicar que a mentira destrói a confiança que as pessoas têm nele. Depois, peça que ele diga o que pode fazer, dali em diante, para recuperar a confiança perdida. Mas a escola também precisa refletir: será que não está criando situações que incentivam os alunos a mentir? Para descobrir os responsáveis por alguma infração, por exemplo, há docentes que pedem que os colegas delatem os responsáveis publicamente. Assim, o potencial delator fica numa situação difícil: mentir para o professor ou entregar um colega? Sem perceber, os educadores põem em jogo a relação entre pares da turma.

13 De que maneira conciliar as regras da família e da escola?

Esse problema não admite soluções prontas. Se por um lado a intimidade e a individualidade de cada aluno precisa ser respeitada, por outro é necessário deixar claro que a escola é um espaço que tem regras próprias, e é preciso separar o público do privado. Porém, algumas regras de família geralmente envolvem questões muito delicadas, como costumes ligados a crenças religiosas. A posição da escola tem de ser muito respeitosa e com disposição para adaptar o que for possível. Certas religiões, por exemplo, prescrevem o uso de determinadas peças de roupa que não fazem parte do uniforme, ou proíbem algumas práticas, como jogar cartas (ainda que com finalidade pedagógica). Nesses casos, pode ser necessário considerar abrir exceções.

14 Como saber se os limites colocados são excessivos?

Toda restrição que tira a liberdade de alguém em relação a algo que não oferece risco nem prejudica o próximo é considerada excessiva. Além disso, algumas escolas estabelecem um número muito grande de regras, o que torna quase impossível cumprir todas, ou então criam normas muito rigorosas e pouco flexíveis. É preciso refletir: um aluno que quase nunca chega atrasado, mas tem um

imprevisto e chega tarde um dia, merece ser barrado no portão? É sempre necessário refletir e ter senso de equidade antes de aplicar regras. Caso contrário, injustiças serão cometidas. A carga excessiva também pode gerar um sintoma perceptível: se os estudantes se mostram muito inseguros e sentem dificuldade para tomar decisões, pode ser sinal de que há muita pressão no ambiente escolar.



**nova
escola**

Coleção
Pensadores
na prática

LIVRO 3

O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem

Telma Weisz

Coleção
Pensadores
na prática

**nova
escola**

Concepção do produto: Caroline Arede
e Raniery Aranha

Supervisão: Rodrigo Ratier (texto)
e Alice Vasconcellos (design)

Projeto gráfico e design: Patrick Cassimiro

Edição: Beatriz Vichessi

Reportagem: Pedro Annunciato

Coordenador de processos: Vitor Nogueira

Revisão: Sidney Cerchiaro

4

Palavra de especialista

O livro apresentado por quem entende do assunto

6

Quem é a autora

A importância de Telma Weisz na Educação

8

Entrevista

O melhor das ideias de Telma – por Telma

12

Conceitos principais

Explicações simples para mergulhar na obra

16

A teoria na prática

Onze respostas sobre usos concretos do livro

24

O livro em ação

Uma experiência real inspirada nos conceitos

28

Leituras complementares
Outros títulos sobre ensino e aprendizagem

30

Eu fiz assim
“Ler o livro me ajudou a abandonar a cartilha e deixar a turma escrever”

A referência para garantir o ensino e a aprendizagem – de verdade

Divulgação



Nem todo ensino gera aprendizagem. É com base nesse ponto de vista que a educadora Telma Weisz apresenta *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. Lançado em 2000, o livro contribui para a reflexão sobre a distinção entre ensino (a ação do professor que cria condições para o saber) e aprendizagem (a ação do aluno que resulta em conhecimento), seja na leitura e escrita ou na construção de conceitos matemáticos, temas privilegiados pela autora na obra que você recebe neste mês.

Telma é referência na Educação brasileira por introduzir no ensino público as pesquisas da psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Nesta obra, ela percorre a história da Educação no Brasil, analisando desde o modelo de aprendizagem empirista até o construtivista e o ensino por resolução de problemas.

Com o compromisso de desvendar os equívocos de práticas espontaneístas (decorrentes de leituras imprecisas das ideias do movimento Escola Nova), até hoje confundidas com as construtivistas, a autora aprofunda a discussão sobre o papel da revisão, da avaliação e da compreensão do que os alunos já sabem para avançar na construção de novos conhecimentos. Telma aborda também a importância da intervenção do professor no processo de aprendizagem e apresenta um rico histórico da alfabetização no Brasil.

Segundo ela, toda ação do professor se baseia em teorias de aprendizagem que definem suas ações didáticas, mesmo quando ele próprio não tem consciência dessas teorias.

Tanto melhor que a análise seja ilustrada por ricos registros reflexivos das práticas de professores que estavam em sala de aula e tiveram contato com Telma de alguma maneira. Os relatos revelam um novo olhar sobre a aprendizagem e o ensino por resolução de problemas.

Marta Durante, diretora pedagógica da Escola Santi, em São Paulo, coautora e coordenadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) e coautora e formadora de coordenadores do Ler e Escrever.

Telma, sinônimo de alfabetização no Brasil

Ao ser convidada para conceder uma entrevista sobre sua vida e obra, Telma Weisz se apressa em dizer que não é muito boa para falar de si mesma. Na verdade, ela não precisaria falar muito para se apresentar. Bastaria citar alguns de seus feitos para deixar claro que é um marco na Educação do país.

Ela foi uma das elaboradoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série, na década de 1990. Foi também criadora e responsável pela implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) (bit.ly/profa-material), do Ministério da Educação (MEC), em 2001. O Profa é responsável por uma revolução na maneira de ensinar: apresentou aos professores uma nova concepção de alfabetização,

baseada na psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro. Aliás, a sintonia entre as ideias das duas é grande: elas são colegas de pesquisa e Telma é autora da apresentação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, que trata das pesquisas realizadas por Emilia em parceria com Ana Teberosky. Na rede de ensino estadual paulista, foi responsável pela concepção, implementação e supervisão pedagógica do programa Ler e Escrever, que capacitou professores e coordenadores pedagógicos. Telma também elaborou a prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), para os alunos do 3º ano.

Mas sua carreira não arrancou com grandes e exitosos projetos. Teve, inclusive, início tenso. Telma começou a



lecionar ainda estudante normalista no início da década de 1960. No último ano de curso, por causa de uma ação do governo, ela e suas colegas foram convocadas para ensinar. A justificativa era o elevadíssimo número de crianças na 1ª série no Rio de Janeiro, devido ao sistema que há anos só reprovava os alunos que não sabiam ler nem escrever. Nessa época, teve contato com as ideias construtivistas de Jean Piaget (1896-1980). Telma já se incomodava com o cenário que via em sala de aula: por que só alguns aprendiam? Por que uns faziam contas de cabeça rapidamente para dar troco na feira mas não faziam o mesmo na escola?

Chegou a ficar afastada da Educação por mais de uma década porque se sentia em conflito por ter trabalhado

durante anos numa perspectiva mais tradicional. Reatou laços com a sala de aula depois de sentir que sua vida profissional, relacionada a outras áreas, não tinha sentido algum para si mesma.

Doutora em Psicologia da Aprendizagem pela Universidade de São Paulo (USP), é uma das fundadoras da Escola da Vila, em São Paulo. Atualmente, é professora e coordenadora do curso de pós-graduação em Alfabetização, no Instituto Superior de Ensino Vera Cruz (Isevec), em São Paulo, e professora investigadora na Universidad Nacional de La Plata, na Argentina.

Em seu apartamento, em São Paulo, Telma adora cuidar das plantas, especialmente das samambaias, e cozinhar para as amigas – maravilhosamente bem, segundo uma delas.

Entrevista

TELMA WEISZ

A educadora fala sobre a psicogênese da língua escrita, alfabetização e a nada simples arte de ensinar de verdade

Edição **BEATRIZ VICHESI**

Apesar de frequentar a escola há anos, muitos jovens têm dificuldades para ler e escrever. Por quê?

Os analfabetos funcionais são produto de uma escola que produz não leitores e não escritores. Há uma ideia falsa de como se aprende a ler e escrever e o currículo escolar reflete isso. Ensina-se gramática para que a turma produza textos escolares. Se o ensino tiver esse foco, formaremos pessoas que não sabem ler e escrever. Não são as aulas de gramática normativa que levam alguém a ser bom escritor. Bons textos são feitos por quem lê e redige regularmente.

Quais os avanços na alfabetização?

A grande mudança foi no início dos anos 1980, quando Emilia Ferreiro publicou os dados de uma pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita. Naquela época, no Brasil, não se falava mais sobre alfabetização, isso era considerado um problema sem solução. Quando foi divulgada a investigação da psicogênese, houve um renascimento da questão. A discussão não era mais sobre métodos infalíveis para todas as crianças ou sobre qual era o método bom para os ricos e qual o bom para os po-

bres. Pela primeira vez, foi possível um olhar construtivista sobre um conteúdo escolar. O sistema de ensino, que era feito para ensinar a ler e escrever, não conseguia dar conta disso e, de repente, se começou a vislumbrar uma possibilidade. A rede estadual de São Paulo foi a precursora: em 1984, começou a difundir a informação.

Que contribuições a psicogênese proporcionou à área?

Ela chegou para destacar a validade de pensar no conhecimento já adquirido pelas crianças independentemente da classe social. Isso permitiu aos educadores olhar para o objeto de conhecimento e para o processo de aprendizagem por um novo ângulo. Era preciso dialogar com o aluno sobre o que ele sabia. A psicogênese entrou na escola e ocorreu um processo de construção de uma didática da alfabetização. A produção de práticas de ensino se tornou intensa a partir de 1985. O trabalho com projetos se desenvolveu depois, mas a forma de criar situações em que a garotada pudesse refletir sobre a escrita, seja sobre a linguagem, seja sobre o sistema, já era pesquisada.

É difícil aceitar e deixar no caderno uma escrita que não esteja ortograficamente correta.

Por que no Brasil existe a separação entre letramento e alfabetização?

Não gosto do termo letramento, embora tenha ajudado a colocá-lo em circulação. Ele foi apropriado de forma inadequada. O que se falava, na verdade, era de alfabetização em contexto de letramento. Mas as pessoas separaram os dois termos para chamar técnicas de codificação de alfabetização e a compreensão dos usos sociais da escrita de letramento. Encarar a aprendizagem do sistema de escrita como uma etapa técnica e independente do ingresso à cultura letrada é um equívoco. Uma deve andar sempre ao lado da outra.

O que acontece quando o professor não se coloca na perspectiva do aluno em alfabetização?

Ele cega o aluno. É porque somos alfabetizados que ouvimos e vemos coisas que, para os que ainda não sabem ler e escrever, não estão lá. Muitos professores estão convencidos de que o branco entre as palavras é uma coisa que se

pode escutar. Isso só acontece a uma pessoa cuja percepção da relação entre escrita e leitura está de tal maneira organizada em cima da sua própria competência leitora que nem passa por sua cabeça que a fala é um contínuo e que jamais as crianças vão encontrar no falado os elementos que permitirão separar as palavras. E é claro que, dessa perspectiva, ao vê-las escrevendo tudo grudado, imagina-se que há uma disfunção, um problema. Não há. Trata-se de um momento do processo. É preciso aprender a escrever assim para depois pensar na questão das separações. A vida toda vi meninos escreverem coisas que, para mim, não eram escrita, não eram nada. Nunca parei para refletir sobre o que pensavam. Até que li sobre a psicogênese e fiquei furiosa comigo mesma, porque já tinha visto aquilo tudo. Qualquer alfabetizador já viu crianças escrevendo com uma letra para cada sílaba. Não olhávamos para isso como uma ação inteligente delas.

Nesse sentido, quais são os equívocos mais comuns na escolha das intervenções para fazer a turma avançar nas hipóteses de escrita?

Vejo duas situações comuns. Em uma delas, a mais tradicional e frequente, mostra-se aos silábicos quais letras faltam, imaginando que isso os ajuda a chegar a uma hipótese mais avançada. É difícil aceitar e deixar no caderno uma escrita que não esteja ortograficamente correta. Na verdade, falta compreensão da diferença entre trabalhar o

processo de aprendizagem e trabalhar sobre o produto que a criança está realizando. Toda a tradição de correção com caneta vermelha e de cópia dos erros vem daí – existe o não saber, o saber errado e o saber certo. E é claro que isso corresponde a uma concepção de aprendizagem, para a qual o ensino, por sua vez, cuida de evitar que se fixem na memória ideias erradas. Na visão construtivista, com uma abordagem psicogenética da alfabetização, fica claro que aquela escrita faz parte de um processo do aluno. E que, naquele momento, é preciso estimular o máximo possível a reflexão sobre o que se escreve. É possível e necessário subsidiá-lo para ajudá-lo, o que é muito diferente de dar informações para obter um produto correto. A segunda versão é uma leitura parcialmente equivocada do que chamamos de conflito cognitivo. Ou seja, o que faz um menino, que está satisfeito da vida, escrevendo uma letra para cada sílaba e conseguindo se virar assim, abandonar essa hipótese que, do ponto de vista teórico, é tão elegante? Como ele avança? Além da hipótese de que, para cada vez que abrimos a boca, usamos uma letra, ele tem outras, como a de que não pode escrever uma mesma letra repetida, escrever com poucas letras e, de forma alguma, escrever com uma letra só. Mas, para alguns, duas letras também é muito pouco. A média estatística da exigência é em torno de três letras. O que acontece com uma língua como o português, com uma quantidade enorme de pala-

vas dissílabas? Toda vez que a criança escreve um dissílabo, tem um problema, pois precisa colocar alguma coisa para não cometer um sacrilégio. Essa contradição entre os esquemas explicativos que ela tem para a leitura e a escrita é que dá origem e espaço ao que chamamos de conflito cognitivo.

Se voltasse a lecionar hoje como alfabetizadora, o que faria diferente?

Tudo. Exceto ler histórias para a turma, o que fazia consciente de que ajudava de alguma forma. Há 50 anos, não sabia nada sobre alfabetização, embora não concordasse com as ideias de alfabetizar com cartilhas, por exemplo. Não me ocorria, no entanto, pedir que os alunos lessem a fim de avaliar o que sabiam. Quando olho para trás e me lembro do que aconteceu, sinto vergonha. Para todos os efeitos, achava que nenhum dos alunos sabia ler. E eu também não sabia ensinar... Talvez eles tenham aprendido alguma coisa, mas, se aprenderam, foi graças a eles mesmos. É por isso que não ponho o dedo na cara dos educadores, não fico criticando só por criticar: eu já estive no lugar deles.

QUER SABER MAIS?

Grandes Diálogos: Emilia Ferreiro e Telma Weisz
bit.ly/telma_emilia

Este texto compila três entrevistas publicadas em NOVA ESCOLA: *Os Analfabetos Funcionais São Fruto de uma Escola Que Produz Não Leitores* (edição 251), *A Culpa pelo Fracasso Não É do Aluno* (edição 129) e *Entrevista com Telma Weisz sobre Alfabetização Inicial* (março 2009, no site)

As palavras que fazem a diferença

Confira definições simples dos termos pedagógicos mais utilizados na obra

Edição BEATRIZ VICHESSI

A

Algoritmo

Técnica operatória com passos para calcular o resultado de uma operação matemática. A conta armada é um tipo de algoritmo. Com a criação de algoritmos pelo homem, as pessoas não precisariam mais só recorrer à contagem (termo por termo). Era possível operar com números mais altos e de maneira rápida e definitiva, já que algoritmos generalizam

procedimentos de cálculo, com passos a seguir. O ensino do algoritmo faz parte da tradição escolar, mas a turma tem de experimentar vários tipos de estratégias de resolução e decidir quando é mais conveniente usar um cálculo mental ou a calculadora, por exemplo. A conta armada não deve ser a primeira estratégia a ser ensinada: o passo a passo esconde operações com propriedades do sistema de numeração e das operações incompreensíveis para os alunos (como “empresta um”). Para começar, é fundamental levar em conta o que eles pensam e como resolvem as atividades. A conta armada deve entrar em cena como uma possibilidade entre outras e quando for um desafio possível de ser compreendido pela classe.

No livro Veja a pág. 40.

H

Hipótese silábica

Momento em que os alunos passam para o nível da fonetização da escrita: estabelecendo relações entre a pauta sonora e a pauta escrita, passando a controlar a quantidade de grafias, tomando como referência a quantidade de sílabas de uma palavra e representando cada emissão sonora com apenas uma letra. Quando a escrita tem correspondência sonora silábica, porém sem o uso de letras pertinentes (como JOBS para MELANCIA), trata-se do nível silábico sem valor sonoro convencional (ainda que essa característica não se mantenha na escrita de dissílabos, pois é muito comum que o aluno exija uma quantidade mínima de letras igual ou maior que três). A indicação de escrita silábica com valor sonoro convencional é dada pelo uso de letras pertinentes para cada parte sonora da sílaba (MACA para MELANCIA, sendo M para ME, A para LAN, C para CI e A para A). Mais uma vez, pode ser que essa característica não se mantenha na escrita de dissílabos, pelo mesmo

motivo anterior. A escrita silábico-alfabética é revelada pelo uso de ora uma letra para representar a sílaba, ora o uso de mais do que uma letra para essa representação, considerando uma análise interna da sílaba. As escritas silábico-alfabéticas sempre apresentam valor sonoro convencional, ainda que com falhas (como MELIA para MELANCIA). Outro nível é o de escrita com correspondência sonora alfabética, quando o aluno apresenta uma escrita mais próxima da convencional, mas com erros ortográficos (por exemplo, MELASIA para MELANCIA). No nível com correspondência sonora alfabética e ortografia regular, a escrita é convencional (MELANCIA). Vale destacar que, antes da escrita silábica, as crianças não estabelecem correspondência entre segmentos do falado e segmentos do escrito. É a escrita pré-silábica.

No livro Veja a pág. 75.

O

Objeto sociocultural real

É aquele explorado na escola mas que também existe fora dela, como o texto jornalístico. A importância de lançar mão dele é que as crianças possam reconhecê-lo além dos muros da escola, ter acesso a suas características e usos e usufruir dele. Explorar um objeto sociocultural real potencializa o modo de aprender: crianças em fase de alfabetização dão saltos consideráveis na aquisição da escrita se convidadas a escrever uma carta para um amigo leitor pois enxergam sentido na tarefa (ao contrário de quando têm de escrever uma redação com o título *Minhas Férias*) e porque o processo de escrita está fundamentalmente amarrado à necessidade de escrever: existe contexto, finalidade e leitores reais. A redação, por outro lado, é um objeto escolar vazio de significado social. Trata-se de um texto que não existe fora da escola, não tem função comunicativa nem gênero.

No livro Veja a pág. 66.

P

Psicogênese da língua escrita

O termo psicogênese indica o processo pelo qual o sujeito se apropria e reconstrói para si mesmo certo objeto do conhecimento. No caso da psicogênese da língua escrita, ela é a descrição de como as crianças se apropriam, como avançam e compreendem esse objeto à medida que ultrapassam as contradições entre suas próprias ideias sobre o sistema de escrita. Emilia Ferreiro, orientanda de Jean Piaget (1896-1980), buscou entender a criança em relação à escrita, propondo reflexões sobre o processo de aprendizagem na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Ao descrever o processo de apropriação da língua escrita, ela abre um espectro até então não observável: as regularidades no processo de aprendizagem da escrita alfabética, pondo em xeque métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Outra revelação é que o sujeito constrói hipóteses sobre a língua escrita ao entrar em contato com ela, antes de ler e escrever convencionalmente.

No livro Veja a pág. 20.

S

Situações de aprendizagem

Atividades planejadas e dirigidas para favorecer a ação dos alunos em relação a um objeto. Elas têm de instigar a turma a pôr em jogo tudo o que sabe sobre o conteúdo em questão, além de fazer com que se depare com um problema que tenha de resolver e seja levada a tomar decisões para produzir o que é pedido. A proposta tem de garantir a máxima circulação de informação entre todos os que participam da tarefa.

No livro Veja a pág. 94.

Situações de avaliação

Servem para descobrir o que cada aluno sabe. Podem ser diagnósticas, indicando o ponto de partida do docente. Com base nos resultados, ele calibra os desafios das propostas e identifica as necessidades dos alunos. Podem ser também avaliações finais, que revelam os resultados da aprendizagem da turma.

Em redes de ensino, podem funcionar como indutores curriculares.

No livro Veja a pág. 94.

Situação-problema

Muita gente use o termo como sinônimo da palavra atividade ou problema (em Matemática), mas isso é impreciso. Uma situação-problema é um conjunto de condições didáticas que tem como objetivo mobilizar os conhecimentos dos alunos, considerando que o desafio proposto não pode ser tão fácil nem tão difícil para eles – ou seja, os conhecimentos que possuem não podem ser suficientes para fazer o que o professor pede, mas ao mesmo tempo precisam ter condições de adquiri-los. Tudo isso precisa ser considerado na hora de se planejar algo para trabalhar. Por exemplo: quando o professor mostra duas capas de livros às crianças e pede que elas “descubram onde está escrito BELA ADORMECIDA”, são condições didáticas que compõem a situação-problema: a capa de cada livro (se têm ou não imagens que dão alguma pista da resposta certa), a ação de pôr uma delas em evidência (para ajudar ou não a turma a achar a resposta) e o que está à mostra nas paredes da classe (como o alfabeto). É necessário também que a situação-problema implique ações mentais, como observar como jogar um jogo e ouvir a leitura em voz alta feita pelo professor.

No livro Veja as págs. 34 e 66.

Consultoria: Beatriz Gouveia, formadora do Instituto Avisa Lá, e Priscila Monteiro, coordenadora de Matemática do projeto nossa rede ICEP - Salvador.

Como levar o livro para sua prática

**11 respostas para explorar todo o potencial da obra
de Telma Weisz no dia a dia de seus alunos**

Texto PEDRO ANUNCIATO

Ao apresentar *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*, Telma Weisz antecipa ao leitor mais atento que não se engane pela simplicidade do título. Explica que vai desafiar o senso comum. Afinal, se é necessário estabelecer um diálogo entre duas coisas, significa que essas partes precisam se comunicar. Uma coisa é o que se ensina, outra é como a criança aprende, e essas duas faces têm de estar em acordo. A ideia parece trivial, mas, quando surgiu, foi uma ruptura no modo de trabalhar com Educação no Brasil.

No modelo tradicional que Telma descreve, o professor vê o aluno como uma folha em branco, onde são colocados conteúdos que ficarão registrados como ele os pensou. Mas a educadora mostra que o processo de aprendizagem ocorre de modo diverso, e que é função do docente observar como ele se desenvolve em cada indivíduo para pensar em métodos e estratégias de ensino a ser colocados em cena. O trabalho do professor é um constante exercício intelectual, e não mera aplicação de procedimentos padronizados.

Para ajudar você a estabelecer esse diálogo na prática, NOVA ESCOLA conversou com Carla Tocchet, professora da pós-graduação em alfabetização do Instituto Vera Cruz, Denise Guilherme, consultora em projetos de leitura e criadora do site A Taba, e Maria Slemenson, coordenadora do Projeto Trilhas, do Instituto Natura. O trio responde a 11 dúvidas sobre assuntos tratados na obra.

1

Usar cartilhas para alfabetizar pode ser uma boa alternativa em algum caso?

Não, pois elas apresentam dois problemas essenciais. O primeiro é que se trata de um material que tem como fundamento uma ideia equivocada sobre a escrita: que ela é uma simples transcrição da fala. Por isso, cartilhas adotam estratégias de fragmentação e memorização de letras e sons. Sendo assim, supõe-se que basta o aluno decorar as unidades menores para juntá-las depois. No entanto, segundo evidências reveladas pela psicogênese da língua escrita, isso não é suficiente para alfabetizar. O segundo problema é que os “textos” das cartilhas (que Telma faz questão de grafar entre aspas para reforçar que são falsos) só existem na escola, não pertencem a gênero algum e nada têm a ver com as práticas sociais de leitura e escrita. A fragmentação e o uso de textos sem sentido criam um cenário que não oferece desafios reais para a turma e, portanto, não gera conflitos cognitivos necessários à aprendizagem.

2

Como explicar relatos de professores que atestam a eficácia das cartilhas e dizem que elas ajudaram alunos que não conseguiam avançar por outros métodos?

A primeira hipótese é que esses docentes realizaram, junto com as atividades da cartilha, uma série de práticas extremamente positivas, lançando mão de textos de qualidade e boas situações didáticas, sem se dar conta de que são essas as práticas responsáveis pelo êxito da turma – e não a cartilha. A segunda hipótese é que, geralmente, quando se recorre à cartilha como último recurso para a

criança aprender, na verdade, o aluno já tem um conhecimento avançado sobre a escrita, que o docente não diagnosticou adequadamente. Estudantes que possuem escrita silábico-alfabética, por exemplo, estão começando a agregar mais letras à escrita, ainda de forma desordenada. Então, o silabário proposto pela cartilha acaba por dar o último empurrãozinho.

3

Por que crianças mais pobres geralmente têm hipóteses de escrita mais simples?

Elas costumam ter menos contato com a cultura escrita e, portanto, menos chance de explorá-la antes de chegar à escola. Geralmente, uma criança de classe média tem acesso a livros, jornais e revistas diariamente, caminha em bairros cheios de placas e letreiros e observa os comportamentos dos pais, que comentam o que leram, escrevem bilhetes etc. Por outro lado, é comum que a criança de baixa renda tenha menos acesso a bens culturais e, muitas vezes, conviva com familiares analfabetos, que não fazem uso da

escrita. Então, carece de modelos. Por isso, enquanto o aluno de classe média tem incontáveis oportunidades para pensar sobre o sistema de escrita, o pobre chega à escola com pouquíssima bagagem, e vai depender completamente do que a instituição oferecer a ele para se alfabetizar. Essa análise deixa claro que os estudantes de classes sociais inferiores têm mais dificuldade não por serem intelectualmente incapazes, e sim porque precisam percorrer um caminho mais longo para se inserir plenamente no universo da escrita.

4 O que a escola pode fazer para suprir a ausência de referências sobre a escrita que muitos alunos têm?

É necessário proporcionar a todas as crianças um mergulho profundo na cultura letrada, de modo que a atenção às práticas de leitura e escrita precisa ser redobrada em salas que atendem alunos que apresentem esse déficit. É importante dedicar pelo menos uma hora do dia (que pode ser distribuída ao longo do período) para atividades em que os alunos possam se arriscar a ler diferentes materiais, discutir textos e apreciar leituras em voz alta. Deixe o maior número possível de jornais, revistas e livros à disposição deles, na sala de aula, para serem manipulados livremente pela turma em certos momentos. Projetos institucionais que envolvem as famílias também têm conquistado bons resultados em algumas escolas quando a questão envolve uma deficiência no acesso à cultura escrita. Em algumas escolas, as crianças podem escolher obras para levar para casa e compartilhar com os pais, consultando uma pauta preparada na classe que oriente a atividade. É possível propor, por exemplo, um momento de leitura em voz alta, em que cada um imagine um novo final para a história ou converse sobre um personagem. Assim, as práticas sociais de leitura e escrita extrapolam a aula e, de quebra, podem contribuir também para a formação dos adultos.

5

No processo de alfabetização, o que os alunos realmente precisam aprender?

Não basta que aprendam a decodificar a escrita ou juntar as letras certas na hora de formar uma palavra. Para se tornarem leitores plenos, precisam desenvolver uma série de competências, como raciocínio lógico, capacidade de analisar, sistematizar e relacionar as informações adquiridas em um ou vários textos, entre outras. É necessário também pensar sobre a linguagem e construir sentidos a partir dos textos lidos. É assim, aliás, que podem desenvolver a capacidade de aprender a aprender, como defende Telma. Considerando tudo isso, fica claro que um processo de alfabetização amplo e complexo é mais do que aprender a ler e escrever: envolve coisas que passam pela compreensão do sistema de escrita, fazem parte da cultura escrita. Por isso, é importante investir em uma prática em sala de aula que contemple os usos reais da escrita e proponha textos que façam sentido para as crianças. Quando o professor realiza uma atividade de pesquisa em que elas precisam buscar informações em textos informativos ou outra atividade que tenha um sentido real e proponha um desafio, estão aprendendo muito sobre as funções da escrita na vida.

6 Atividades de cópia têm algum valor?

Depende dos objetivos. A cópia como um fim em si mesma não acrescenta nada ao aprendizado e, por essa razão, não é desejável gastar tempo didático com atividades voltadas exclusivamente a ela, que costumam ocupar longos períodos que poderiam ser mais bem aproveitados para outras práticas. Além disso, é um equívoco pensar que, ao copiar a “escrita certa”, os alunos aprendem a escrever, quando, na verdade, o que propicia o avanço é colocar em jogo as hipóteses de escrita o tempo todo, tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção de texto. Inclusive, há casos em que a cópia pode se tornar tão mecânica que os alunos passam a copiar até o que não precisam, tamanha falta de concentração. Não raro, eles não compreendem o sentido de uma tarefa

de transpor informações escritas no quadro para o caderno e acabam reproduzindo o desenho das letras ou a organização das linhas. O ideal é que a prática da cópia apareça como uma operação necessária para alcançar outros objetivos. Quando os alunos fazem uma pesquisa sobre animais aquáticos, a turma é convidada a pesquisar informações sobre várias espécies e montar uma ficha. Ao encontrar os dados, os estudantes terão que copiá-los em uma tabela. Ou seja, eles não estarão simplesmente copiando, mas reelaborando os dados. A cópia também ganha sentido quando eles precisam transcrever trechos de poemas de que mais gostaram com um propósito, como criar o próprio portfólio ou expor um trecho num mural junto com as próprias produções inspiradas neles.

7 Qual o papel do professor em sala se o construtivismo defende que são os alunos que constroem o próprio conhecimento?

Ele tem que investigar o que os alunos já sabem e como aprendem para encontrar formas mais adequadas de intervir no processo. Também é o responsável por estabelecer o diálogo entre as estratégias para ensinar e as maneiras de aprender. Na prática, todos os processos de investigação, como a sondagem na alfabetização, fazem parte desse

trabalho. Com base nos resultados e na observação, seus registros refletem as conclusões que o ajudarão a planejar. Também é tarefa dele potencializar as interações entre os alunos, com agrupamentos produtivos e atividades coletivas. Capacidade de coordenação e de intervenção são essenciais para lecionar bem e só quem conhece a turma a fundo pode fazer isso.

8

Quais as características de uma boa atividade?

Elas precisam oferecer aos alunos desafios difíceis e ao mesmo tempo possíveis de ser cumpridos e têm de proporcionar a eles um conflito cognitivo, ou seja, motivá-los a repensar e reorganizar o que já sabem para então resolver um problema ou uma aparente contradição. Em outras palavras, boas atividades não podem ser tão fáceis nem tão difíceis e devem despertar o interesse da turma. É complicado fazer essa calibragem. O caminho para isso está na observação sensível da classe. É preciso que o professor tenha clareza do estágio em que cada criança se encontra, por meio das sondagens e diagnósticos, e esteja atento a como elas se comportam diante de cada atividade. Se estiverem muito dispersas, pode ser que você tenha

dado algo pouco interessante ou muito complicado para ser trabalhado e então todas ficam perdidas. Outro parâmetro é observar como as mais avançadas se comportam. Se não conseguem fazer o que você pediu, pode ser que tenha passado do ponto e precise recuar no desafio. De modo geral, propostas que requerem interação e propõem uma questão central a ser resolvida costumam ser mais eficientes e interessantes. Por exemplo, atividades de leitura em que os alunos são desafiados a pesquisar informações desconhecidas em diversos materiais e organizá-las, em duplas ou grupos, para apresentá-las aos colegas, problemas matemáticos que exercitem o cálculo mental ou exijam que se aplique conhecimentos já adquiridos em situações novas.

9 Recorrer a jogos é sempre uma boa opção para ensinar?

Nem sempre. Como qualquer outra atividade, o jogo precisa ter um propósito didático claro e oferecer bons desafios às crianças. Nas aulas de Matemática, por exemplo, batalha naval pode ser uma ferramenta muito potente para trabalhar localização e raciocínio lógico. No caso de turmas de alfabetização, não use os que adotam a mesma perspectiva fonética das cartilhas, como quebra-cabeças com sílabas. Prefira jogos do tipo

Supertrunfo que têm cartas com legendas e dados. Priorize os que proporcionam mais interação entre os alunos e ofereçam algum grau de complexidade nas regras (a leitura do manual, inclusive, pode ser ótima ocasião para a turma ter contato com textos instrucionais). E evite as opções excessivamente escolares, em geral, pouco interessantes – uma das vantagens do jogo é justamente a diversão que ele oferece.

10 Quando reprovar um aluno tem sentido?

Em geral, a decisão de reprovar alguém é baseada somente nos resultados da aprendizagem. Fica faltando uma reflexão sobre o tipo de ensino que foi oferecido ao estudante. Sem pôr esse fator na balança, a escola corre o risco de reter o aluno e no ano seguinte repetir estratégias de ensino que já se mostraram ineficazes. No mais, reprovar e não dar nenhum apoio especial é um ato ineficaz e até injusto, pois joga toda a responsabilidade nas costas do aluno. A reprovação é uma medida que deve ser adotada somente depois de um exame aprofundado, que precisa incluir uma apuração sobre a responsabilidade da escola em relação

ao fracasso do estudante. A equipe docente tem a obrigação de se perguntar o que poderia ter feito de diferente para que ele avançasse e o que poderá fazer dali em diante. Cada caso deve ser examinado separadamente. Afinal, cada um é um, e a escola não deve levar em conta apenas o que a criança conseguiu aprender do conteúdo proposto. Se o desempenho dela não foi satisfatório em determinado ponto, mas ela amadureceu em outras competências necessárias para a próxima etapa, como a interação com os colegas, a capacidade de resolver problemas, entre outras, é preciso refletir muito: talvez não seja o caso de reprová-la.

11 É certo corrigir os erros de estudantes que estão em processo de alfabetização?

Depende. Primeiramente, é essencial ter clareza do objetivo da atividade. Só assim é possível saber o que precisa ser observado na hora da correção. Outro imperativo é considerar a hipótese de escrita em que cada aluno está. Ao corrigir uma produção de texto de uma criança que não escreve alfabeticamente, por exemplo, pondere se a escrita dela está errada em relação ao sistema convencional mas é coerente com as hipóteses que ela tem sobre a escrita no momento, pois isso é o que importa de verdade naquela hora. Não tem sentido fazer discussões ortográficas, como o uso de diferentes letras para expressar o som do S, porque o aluno ainda não tem condições de refletir sobre isso. Ainda sobre ortografia, vale ressaltar que a correção só é indispensável se o texto da turma tiver como destinatário um público extraclasse, ou seja, se for exposto num painel ou lido

para outras pessoas. Nesse caso, a escrita convencional deve prevalecer para que o texto seja inteligível e gere referências adequadas. Ainda sobre o ato de corrigir, abandone termos genéricos ou que impliquem algum juízo de valor implícito, como “muito bom”, “parabéns”, “precisa melhorar” e “ruim”. Adote um tom mais descritivo e questionador ao deixar bilhetes para os alunos. Por exemplo, ao fazer uma correção oral de um texto escrito, sinalize: “Quando li o que você escreveu, não consegui compreender a parte que destaquei. O que podemos fazer para deixar essa palavra mais clara?”. Outra estratégia é pedir a ele que compare o que escreveu com textos convencionais ou nomes próprios conhecidos. Atividades de escrita coletiva no quadro também são boas oportunidades para realizar diversos tipos de questionamentos e ajudar a turma a progredir.

Uso real na aula

Com projeto sobre animais em extinção, professora lança mão de conceitos explorados no livro de Telma Weisz e faz o trabalho de leitura e escrita em grupos em uma turma multisseriada ganhar sentido para crianças entre 5 e 11 anos

Em *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*, Telma Weisz apresenta o depoimento de uma professora (pág. 75) que resolveu pôr em xeque a questão da heterogeneidade. A docente, que foi aluna de Telma, assume que sonhava lecionar para uma turma homogênea, mas ao longo do tempo compreendeu que, se bem aproveitado, o caráter heterogêneo da turma era muito importante para o processo de construção de conhecimento de todos.

A professora Adriana Oliveira pensa da mesma forma. Ela incentivou o trabalho em grupos para que 16 alunos, entre 5 e 11 anos, produzissem textos de qualidade juntos. O que parece uma contradição – agrupar crianças de idades, níveis (da pré-escola à 4ª série) e saberes tão diferentes –, fez toda a diferença.

Ter de ensinar todas as disciplinas definitivamente não era o maior desafio de Adriana Oliveira, professora polivalente há mais de dez anos. Ela leciona em uma escola de Caimbongo, comunidade rural próxima à Ibitiara, a 532 quilômetros de Salvador. A questão que mais a intrigava era como lidar com tantos saberes, em diferentes níveis: afinal, Adriana estava diante de uma classe multisseriada.

Para ensinar procedimentos de leitura e escrita, conteúdos fundamentais a todas as crianças, levando em conta que a mais nova tinha 5 anos e a mais velha 11, Adriana organizou um projeto didático sobre animais em extinção e conseguiu, em quatro meses, alfabetizar todas as crianças pequenas e transformar os alunos maiores em leitores e escritores proficientes. Parte desse sucesso se deve ao fato de Adriana não ter dividido a turma por idade, algo comum em turmas multisseriadas. “Ela dosou os desafios de acordo com as habilidades das diferentes faixas etárias e com isso todos aprenderam o que precisavam”, diz Denise Guilherme, formadora de professores, consultora de leitura e idealizadora do projeto A Taba.

Trabalhar com a turma inteira em conjunto permitiu desenvolver agrupamentos positivos, aproveitando a diversidade de saberes a favor das aprendizagens. Essa ideia é sustentada pelo psicólogo bielorruso Lev Vygotsky (1896–1934), que defende que o bom aprendizado é aquele que foca o potencial que o estudante pode desenvolver

com a ajuda de outros. “Lidar com diferentes fases de aprendizagem não é empecilho. Tenho a convicção de que é na interação que as crianças aprendem de fato”, afirma Adriana.

Outra decisão importante tomada pela educadora foi trabalhar com um projeto de pesquisa sobre animais em extinção. Mesmo a região da escola sendo um paraíso ecológico, algumas espécies do entorno deixaram de ser vistas. “Isso trouxe um contexto real e próximo ao dia a dia da comunidade, tornando a aprendizagem significativa. Na Educação no campo, isso é ainda mais evidente”, explica Josemar Martins Pinzoh, docente da Universidade Estadual da Bahia (Ueba) e formador de professores.

Construção coletiva do aprendizado

Todo o trabalho de Adriana foi estruturado com a ajuda das crianças. Em conjunto, elas construíram um cronograma de atividades (refinaram em um momento posterior o que de fato queriam estudar, chegando à ema, uma ave da região). Também decidiram que fariam um folheto como produto final. “Esse trabalho coletivo é fundamental em projetos. Os estudantes são responsáveis pela produção e precisam compreender todas as etapas necessárias para que seja concluído”, afirma Denise. O projeto foi dividido assim:

■ Pesquisa em diferentes fontes

Adriana disponibilizou materiais diversos, como enciclopédias, revistas e livros. A escola tinha pouquíssimos re-

Passo a passo

1. Pesquisa orientada

A turma precisava encontrar informações sobre animais em extinção para produzir um folheto. Crianças de diferentes séries foram agrupadas. As menores localizavam palavras e expressões. As maiores tomavam notas.

2. Produção coletiva

Os alunos construíram a primeira versão do texto do folheto baseados nos dados coletados na primeira etapa. A professora Adriana foi a escriba e chamou a atenção para questões de linguagem, como adequação ao gênero.

3. Palestra

A turma preparou um convite para a secretária municipal do Meio Ambiente, que deu uma conferência. Antes da apresentação, Adriana orientou os alunos a tomar notas com base na exposição oral. Um roteiro para a atividade foi elaborado.

4. Escolha de formato

Modelos de folhetos informativos foram analisados. A garotada escolheu um formato e decidiu que os textos seriam escritos à mão. O aluno com letra considerada mais legível foi eleito para a tarefa.

5. Finalização

Com cópias coloridas do texto e das ilustrações, os alunos montaram o folheto e depois foram à Secretaria do Meio Ambiente entregá-lo.

curso. Mas, com ajuda da biblioteca municipal, ela pôde levar alguns volumes para a zona rural. Durante a leitura, os alunos elegiam as informações mais importantes. “Querida que eles folheassem, lessem trechos e me mostrassem se existiam informações sobre as causas e consequências da extinção dos animais”, explica. A turma foi organizada em quatro grupos e cada um ficou encarregado de um tópico (causas da extinção, desmatamento, poluição, mudanças climáticas) – embora as três últimas sejam causas da extinção, o intuito da professora era apoiar as crianças na pesquisa. Os alunos de 3ª e 4ª série tomaram notas. Os demais, que não liam com autonomia, localizaram palavras e expressões e as grifaram. Eles foram desafiados dessa maneira pois ainda não sabiam responder à pergunta “O que está escrito aqui?”. Sabiam, porém, responder a “Onde está escrita tal palavra?”. Para que enfrentassem esse desafio, Adriana informou, por exemplo, que se tratava de um texto expositivo e que podiam fazer uso de imagens para antecipar o que ele dizia. “O objetivo da professora com esse trabalho era ampliar os conhecimentos dos alunos não alfabetizados sobre como se lê e como se escreve”, explica Denise.

■ **Elaboração de rascunhos** A intenção era produzir uma primeira versão do texto informativo que faria parte do folheto. As notas e os trechos sublinhados deram sustentação à produção coletiva, que teve a professora como es-

criba. Os estudantes davam sugestões e ela ajudava a identificar questões relacionadas à linguagem. “A todo o momento, tínhamos de ler e rever as notas produzidas, reler o que já havia sido escrito e recorrer às fontes para checar algumas informações incompletas ou equivocadas”, fala.

■ **Revisão do texto** Os maiores ajudavam nas questões de pontuação e os menores eram convidados a prestar atenção no sentido. Assim, todos conseguiram trocar informações e aprimorar alguns trechos.

■ **Elaboração de convite à secretária do Meio Ambiente** A professora mostrou modelos para que as crianças analisassem. Elas puderam refletir sobre a função desse gênero e a linguagem que se usa para escrevê-lo. O objetivo era produzir um convite à secretária do Meio Ambiente, que daria uma palestra.

■ **Tomada de notas na palestra** Os alunos tiveram aula sobre como tomar notas. Durante a apresentação da secretária, anotavam dados com base em um roteiro elaborado pela docente.

■ **Ajuste do texto coletivo** A sala decidiu que, em vez de retomar o texto produzido anteriormente, iria transformar as notas em curiosidades, que também entrariam na produção.

■ **Pesquisa para a produção de ficha** O propósito da leitura nesse caso era coletar informações sobre uma ave em extinção. A turma escolheu estudar a ema, uma espécie do semiárido brasileiro. “Disponibilizei uma ficha-mode-

lo e dois textos para que cada dupla buscasse neles as informações”, diz.

■ **Rascunho** Após a socialização e a sistematização das fichas, as duplas foram organizadas novamente para produzir um texto sobre a ave em estudo. Elas deveriam negociar a melhor forma de iniciar a produção, de organizar as ideias etc. Os textos produzidos foram colocados em votação. O que estava mais bem escrito, segundo as crianças, foi transcrito em papel pardo e depois revisado coletivamente.

■ **Análise de modelos** Os alunos conheceram vários tipos de folheto, definiram o formato preferido e como os textos seriam organizados. Eles optaram por não digitar a produção e escolheram quem possuía a letra mais legível para a tarefa da escrita.

■ **Revisão** As características de um texto informativo enciclopédico foram lembradas em sala de aula pela professora, que tomou como base a ficha usada por todos na etapa de pesquisa. Após muitos ajustes, o texto do folheto e a ficha sobre a ema ficaram prontos e foram passados a limpo.

■ **Finalização** Todos participaram da produção do folheto, cada um com uma missão. Enquanto um dos estudantes escrevia o texto, por exemplo, outro colega ficava responsável por colar as ilustrações no material. Assim, todos participaram e aprenderam.

Texto originalmente publicado em NOVA ESCOLA 249.

Mais sobre o tema

Fotos Divulgação



Teresa Colomer, 208 págs., 49 reais

Andar entre Livros. A Leitura Literária na Escola

A produção de literatura infantil vem crescendo de forma expressiva, desafiando os educadores a pensar na seleção de obras, possibilidades de leitura que devem ser propostas e como fomentar a formação do leitor literário. Ainda circula a ideia de que basta ler para os alunos para ampliar o repertório leitor, mas sabemos que é insuficiente. Em sintonia com Telma Weisz, Teresa Colomer discute questões sobre como realizar a leitura de um livro mais complexo, aproveitar a leitura feita em um grupo e quais intervenções o professor pode e deve realizar.



Ana Garralón
240 págs., 39 reais

Ler e Saber. Os Livros Informativos para Crianças

Os textos informativos estão presentes na vida cotidiana de forma expressiva: lemos notícias, compartilhamos informes sobre temas de interesse, consultamos uma nota de enciclopédia, lemos artigos de divulgação científica etc. Telma chama atenção para trabalhar com eles em sala de aula. Para oferecer ao professor uma rota de atuação, Ana Garralón apresenta uma análise criteriosa sobre como avaliar materiais desse gênero, apresentando possibilidades de propostas para o professor discutir as especificidades deste tipo de leitura com a turma.

Quatro títulos essenciais para se aprofundar no estudo do ensino e aprendizagem de Matemática, leitura e escrita

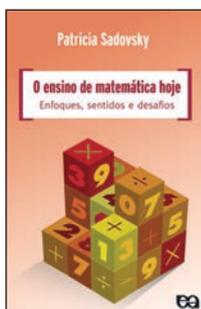
Seleção de **MIRUNA KAYANO**, orientadora do 1o. e 2o. ano da Escola da Vila, em São Paulo, e formadora de professores na área de alfabetização e produção textual



Mabel Panizza e colaboradores, 188 págs., 70 reais

Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais – Análises e Propostas

É preciso pensar no trabalho com a Matemática em classe considerando não tornar essa área um conjunto de regras e algoritmos, e sim um foco de análise e reflexão sobre o pensar matemático. Esse é o desafio que não só Telma Weisz destaca, mas algo que vem instigando vários pesquisadores ao longo dos anos. Na obra, nomes importantes, como María Emilia Quaranta, oferecem elementos aprofundados ao leitor que busca um jeito de trabalhar que dialogue com o pensamento das crianças.



Patricia Sadovsky, 111 págs., 33 reais

O Ensino de Matemática Hoje. Enfoques, Sentidos e Desafios

A autora é uma das investigadoras da didática da matemática e consegue aproximar professores dos conceitos mais complexos envolvidos no processo de aprendizagem. Além de explorar o “como” ensinar, a obra ajuda o leitor a dar um passo além nas relações que devem ser estabelecidas entre quem ensina e quem aprende, para que todos possam se integrar de forma ativa e tenham elementos para pensar em Matemática de modo desafiador e ao mesmo tempo possível, em harmonia com o que defende Telma.



Texto MILCA
DOS SANTOS

“Ler o livro me ajudou a abandonar a cartilha e deixar a turma escrever”

“A primeira vez que ouvi falar em Telma Weisz foi em 2001, no antigo curso Normal Superior, em bibliografias e materiais de estudo. Em 2005, prestei um concurso para professora da rede estadual de São Paulo e, entre as obras exigidas, constava *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. Senti forte identificação com o livro, principalmente quando Telma narra o batismo de fogo no início da carreira.

Antes de estudar as ideias dela, usava cartilhas para alfabetizar. Sabia que algo não estava certo, mas não sabia o motivo. Foi graças a Telma que entendi que não fazia sentido achar que uns eram alunos mais capazes que outros.

Pouco tempo depois, já em uma escola da rede estadual em Itápolis (SP), reli a obra e larguei a cartilha. Tive de enfrentar a resistência dos colegas. Eles achavam arriscado abandonar os métodos tradicionais e investigar as ideias dos alunos, além de deixá-los escrever como sabiam. Mas fui em frente. Aprimorei os momentos de leitura em voz alta que já fazia com a classe, apresen-

tando textos melhores e significativos, passei a explorar o nome próprio e a propor o trabalho em grupo. Em 2008, lecionei para uma turma de 2º ano. Boa parte dos alunos estava na hipótese silábica com valor sonoro convencional, estacionados. Colocava-os para fazer atividades em dupla com colegas alfabéticos, mas não progrediam. Pus-me a pensar no que Telma queria dizer quando falava da importância de desafiar os estudantes para que avançassem. Compreendi que estava fazendo errado: agrupava os alunos, achando que só isso bastaria. Na prática, um fazia a atividade e o outro só observava. Repensei os agrupamentos e passei a adequar as atividades.

Hoje, como coordenadora pedagógica da mesma escola, o livro continua me inspirando. Gravo as aulas dos professores para discuti-las com eles nos horários de formação.”

Milca dos Santos é coordenadora pedagógica da EE Professor João Caetano da Rocha, em Itápolis (SP). Foi Educadora Nota 10 em 2009.



**nova
escola**

Coleção
Pensadores
na prática

LIVRO 4

Ensaio Pedagógico: Como Construir uma Escola para Todos?

Lino de Macedo

Coleção
Pensadores
na prática

**nova
escola**

Concepção do produto: Caroline Arede
e Raniery Aranha

Supervisão: Rodrigo Ratier (texto)
e Alice Vasconcellos (design)

Projeto gráfico e design: Patrick Cassimiro

Edição: Beatriz Vichessi

Reportagem: Pedro Annunciato

Coordenador de processos: Vitor Nogueira

Revisão: Sidney Cerchiaro

4

Palavra de especialista

O livro apresentado por quem entende do assunto

6

Quem é o autor

A importância de Lino de Macedo na Educação

8

Entrevista

o melhor das ideias de Lino – por Lino

12

Conceitos principais

Explicações simples para mergulhar na obra

16

A teoria na prática

Dez respostas sobre usos concretos do livro

24

O livro em ação

Uma experiência real inspirada nos conceitos

28

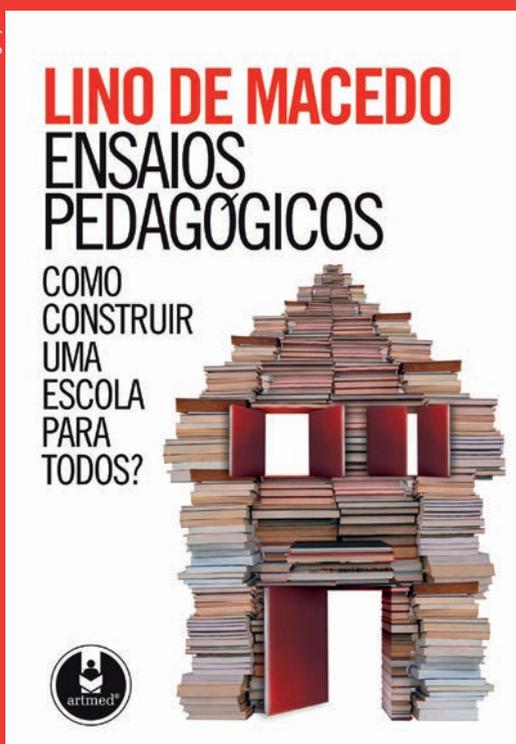
Leituras complementares
Outros títulos sobre diversidade e inclusão

30

Eu fiz assim
“Lino me ajudou a entender que não existe um manual para lidar com as deficiências”

A referência para formar educadores inclusivos

Divulgação



Em *Ensaio Pedagógico: Como Construir uma Escola para Todos?*, Lino de Macedo aborda conteúdos de palestras que proferiu para professores do Ensino Fundamental em diversos lugares do Brasil, sempre apoiado em fundamentos da perspectiva piagetiana. A ideia de reunir essas apresentações em um livro é analisar em detalhes aspectos interessantes dos princípios da Educação inclusiva, diversidade, reflexão e das competências docentes.

Em suas análises, o autor se contrapõe ao fato de a escola ainda ser constituída pela cultura das semelhanças. As crianças que a frequentam são submetidas a tarefas e recursos de ensino comuns, em que um mesmo professor, por sua vez, ensina do mesmo modo, em um mesmo espaço e tempo didáticos, esperando dos alunos competências e habilidades comparáveis.

Por meio de ensaios, Lino propõe recursos de aprendizagem com o objetivo de expor teoricamente elementos que buscam valorizar e orientar um estudo aprofundado sobre a inclusão escolar. Situa epistemologicamente a temática no contexto da escola atual, da pedagogia seletiva e tradicional e do professor do Ensino Fundamental que nela trabalha. Encara, ainda, as dificuldades de aprendizagem da criança, considerando-a como sujeito que constrói conhecimentos com base na coordenação de esquemas de ações, de noções e/ou operações lógicas. Ele

destaca que, nesse contexto, torna-se importante o relacionamento entre sujeito e objeto, além da relação entre docente e aluno e a interação entre crianças e tarefas. E ressalta que relacionamento tem a ver com se envolver, responsabilizar, cooperar, cuidar e conviver com outros, gerando autonomia no desenvolvimento da criança durante a aprendizagem.

É também destaque no livro as considerações de Lino sobre a necessidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem para dialogar com as constantes transformações da sociedade. Ele deixa claro que é necessário dar ao professor oportunidades de formação permanente, que assegurem práticas coerentes com os princípios que visam à transformação do sistema educativo e aos desafios que dela decorrem. A obra é leitura obrigatória para quem acredita que é no processo de formação que o docente adquire competências e habilidades para trabalhar de forma diversa e inclusiva.

Ana Lúcia Meneghel, mestra em Psicologia da Educação e membro do Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento (Nippad), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),
e Orly Zucatto Mantovani de Assis, professora doutora e coordenadora do Laboratório de Psicologia da Faculdade de Educação (LPG) da Unicamp

Lino, sinônimo de escola para todos e teoria piagetiana

Quando se fala de Lino de Macedo, o que vem à mente de muitos educadores é a contribuição imensurável desse professor aos estudos e pesquisas a respeito do valor de jogos (entre eles sudoku e dominó) como recurso de promoção da aprendizagem. Para outros, Lino é o nome forte quando o assunto é Jean Piaget (1896–1980). Afinal, ele é um dos maiores estudiosos da teoria piagetiana e de suas aplicações na Psicologia e Educação. Além de todas essas credenciais, é conhecido por ter sido um dos criadores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e por proferir palestras Brasil afora – questionando, provocando e mobilizando professores a repensar a prática de aula e a escola.

As afinidades e vínculos de Lino com o ensino começaram muito antes de ele

ter se graduado em Pedagogia, na década de 1960, e de traçar uma carreira acadêmica na Universidade de São Paulo (USP), onde chegou a professor titular do Instituto de Psicologia. Como ele próprio diz, nasceu, na década de 1940, literalmente dentro de uma escola, a Presidente Getúlio Vargas, propriedade de seu pai, em Frutal (MG). Enquanto a mãe cuidava da pensão para os alunos, na maioria filhos de sitiantes e fazendeiros, o pai lecionava.

Aos 18 anos, depois de cursar a escola normal, foi lecionar em uma instituição rural perto de São José do Rio Preto (SP). A turma era multisseriada e formada só por meninos. Em paralelo, Lino continuou estudando: fez Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (FFCL).



A dedicação ao pensamento piagetiano teve início logo que Lino começou a faculdade. Carlos Prosperi, professor de estatística e jogador de xadrez, e Zélia Ramozzi Chiarottino, professora de Psicologia da Inteligência e do Desenvolvimento, foram os responsáveis por apresentar Piaget ao então aluno. Prosperi também fez despertar o interesse por jogos, lógica e estratégias.

Em seguida veio a longa carreira na USP. Depois de se dedicar anos a fio à vida acadêmica como professor e pesquisador no Instituto de Psicologia, Lino se aposentou, mas segue como orientador da pós-graduação da instituição. Faz ainda parte do Instituto de Pesquisa do Hospital Infantil Sabará – Pensi e é conselheiro do Avisa Lá, da Comunidade Educativa Cedac, do Ins-

tituto Rodrigo Mendes e do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), ao lado de outros representantes que assessoram diretamente o presidente da República em todas as áreas de atuação do Poder Executivo.

Na vida pessoal, Lino adora praticar esportes e dança. É apreciador de canto gregoriano, música popular brasileira e clássica. Tem o costume, há anos, de se dedicar a ler um livro todos os dias, por pelo menos meia hora, e de ler jornais também. É casado com a psicóloga e psicanalista Elza, com quem teve três filhos. Mesmo sendo bastante caseiro, cultiva desde os 18 anos o hábito de viajar para visitar o pai, em intervalos de no máximo 40 dias. Centenário, ele mora em Palestina, a quase 500 quilômetros da capital paulista.

Entrevista

LINO DE MACEDO

Ramón Vasconcelos



O educador fala sobre inclusão, indisciplina, formação docente e Educação do século 21

Texto **SOPHIA WINKEL**
Edição **BEATRIZ VICHESSI**

Atualmente, o maior desafio da docência é a inclusão?

Sim. Tivemos por um bom tempo a tradição educacional que ditava que a escola não era para todos. Crianças com deficiência, pobres ou sem referenciais culturais concretos não tinham lugar. E quem não possuía as aptidões esperadas pelos educadores, ou seja, não conseguia aprender como a maioria, não entrava ou não ficava por muito tempo na escola, era impedido de aprender. Com a conquista da Educação Básica como um direito de todos, rompemos com uma visão tradicional e puramente meritocrática da Educação. Agora, enfrentamos o desafio de atender a todos com qualidade. As avaliações internacionais mostram que a maioria dos alunos brasileiros não está aprendendo o que deveria. Mas por que alguns conseguem aprender? Porque estamos propondo as mesmas coisas para crianças diferentes. Pensar a diversidade é pensar uma forma heterogênea de lidar com as pessoas. A escola de hoje continua sendo homogênea.

O que significa, de fato, incluir?

Dar a possibilidade de cada criança se desenvolver da melhor forma possível.

Quando falamos sobre inclusão parece que estamos nos referindo somente às pessoas com deficiência – o que não é verdade. Precisamos pensar a questão da deficiência como uma das diversidades presentes no ambiente escolar. Entre as crianças, temos diferentes interesses, recursos, aptidões. Lidar bem com a diversidade, na prática, significa respeitar as diferenças. Pensar em diversidade é sair do certo e errado, do melhor e pior, partir para um espectro complexo de possibilidades.

O modelo de escola que avalia com provas e reprova quem não atinge metas funciona quando se trata da Educação inclusiva?

Para tratar desse assunto, gosto de citar o exemplo da cadeia montanhosa. Imagine montanhas distintas, algumas mais altas, chegando até 3 mil metros, outras medianas e outras menores, com 800 metros. Cada uma é única. Se os alunos fossem alpinistas, a meta seria a mesma para todos: alcance o pico de uma montanha. Alguns iriam chegar às mais altas, outros não, mas todos teriam conquistado o objetivo. Por isso, é preciso ajustar as metas às possibilidades individuais. Logo, faz sentido um

Pretender o mesmo para todos os alunos é cruel, mas pretender menos para alguns também o é.

processo de avaliação diversificado, para oferecer diferentes graus de possibilidade aos estudantes. E é necessário admitir que há diversidade de aptidões e interesses entre as crianças de uma turma.

Como defender que todos têm direito à Educação regular?

O primeiro passo é reconhecer que a inclusão faz parte da escola que temos hoje, que deve ser para todos. Depois, é preciso delinear as reais dificuldades, pois quando ficamos tomados pela penumbra, não enfrentamos o problema. Então, temos de reconhecer, refletir e dimensionar as dificuldades do processo de inclusão. Em seguida, é preciso analisar a própria prática, trocar experiências, ler sobre iniciativas que deram certo e testar possibilidades, dentro da gama de métodos e estratégias existentes. Adotar um comportamento de pesquisa e transformar essa dificuldade num projeto a ser desenvolvido em conjunto é bastante eficaz.

Em muitas escolas, a criança é colocada em evidência, cercada de cuidados e assistida pelo atendimento educacional especializado (AEE). Fica segregada. A inclusão acaba se tornando discriminação. Como não cair nessa armadilha?

Além desse cenário, em que a classe fica refém dos colegas com deficiência, porque são colocados em evidência o tempo todo e a maioria acaba sem apoio, existe também a situação em que o aluno com deficiência é desassistido. Esses desajustes são oriundos da dificuldade emocional, cognitiva ou técnica que os educadores têm para lidar com a inclusão. Os estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, por todas as questões comportamentais, muitas vezes desafiam os limites e as possibilidades do professor no que diz respeito à gestão da classe. Para não cair na armadilha da discriminação, o caminho é lidar com a diversidade e com as particularidades de cada um sem tentar eliminá-las, trabalhando de modo a tornar a convivência entre todos possível e colaborativa.

O aluno com deficiência pode aprender tudo como os demais ou tem de ser considerado diferente, podendo aprender só o básico?

Todos têm direito ao ótimo das suas possibilidades. Jean Piaget indagou em sua obra sobre qual seria o ótimo das possibilidades de cada um. Todas as crianças têm direito à cidade, às experiências escolares, a um futuro trabalho

etc. Ou seja, é preciso parar de entender diversidade como desigualdade. Pretender o mesmo para todos os alunos é cruel, mas pretender menos para alguns também o é. É inadmissível que uma criança tenha seu destino traçado durante a vida escolar, ninguém pode condená-la ou considerá-la como incapaz.

De que maneira a escola pode contribuir com esse processo?

Os educadores têm o grande desafio de pensar em formas de dar oportunidades para que todas as pessoas, sem exceção, possam ter acesso a esses aperfeiçoamentos, até alcançarem suas condições ótimas, e impedir que esse processo seja barrado pela condição de classe social de cada estudante e sua família, por exemplo.

Os educadores se sentem sobrecarregados: é tarefa deles ensinar o aluno a aprender e a estudar. Têm de apresentar conteúdos, disciplinar, lidar com a diversidade, se preparar para não ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas, entender de desenvolvimento infantil etc. Tudo isso é mesmo inerente à carreira de quem ensina?

Sim. De uns tempos para cá, a escola adquiriu um lugar e uma função muito mais social e complexa do que tinha no passado. Por isso, lidar com todas essas questões acaba sendo necessário no que diz respeito às qualificações docentes. Mas é fato que ter todas essas aptidões não é nada simples.

Investir em formação continuada é o caminho para quem quer se preparar para a escola do futuro?

Continuar estudando é uma exigência de qualquer profissão que tenha a mesma complexidade e dinamismo que a carreira da Educação. É obrigação do educador se atualizar, porém a solução nem sempre é externa. Há muito o que se aprender com a própria prática, refletindo sobre ela, pois o fazer dialoga com a própria realidade. Refletir sobre o que se faz é prioridade.

Na Educação Infantil, as crianças são encorajadas a investigar e criar. No Ensino Fundamental e Médio, é esperado que os alunos absorvam conteúdos, todos da mesma forma. Como explicar a queda no nível de autonomia com o avanço da escolaridade?

A proposta da Educação Infantil é o olhar para a criança, com grandes esforços para que ela se desenvolva da melhor maneira possível. Nas outras etapas da escolaridade, a intenção é preparar os estudantes para a universidade, ou seja, a busca é por resultados já estabelecidos. Com isso, os alunos são divididos entre promissores ou os que obtiveram sucesso nos vestibulares e os demais, o restante. Não há como desenvolver autonomia e protagonismo com essa maneira de trabalhar.

QUER SABER MAIS?

Em nosso site novaescola.org.br, digite "Lino de Macedo" para ler todas as colunas e colaborações do educador à revista.

As palavras que fazem a diferença

Confira definições simples dos termos pedagógicos mais utilizados na obra

Edição BEATRIZ VICHESSI

A

Avaliação formativa

Em linhas gerais, é a avaliação que valoriza a aprendizagem no decorrer do processo educativo e enxerga no caminho chances de novas aprendizagens. Se opõe à avaliação tecnicista que, por sua vez, prioriza provas, nota final e certificações. Na modalidade formativa, o professor tem oportunidades para refletir e

rever a prática de sala de aula – ela é, por excelência, reguladora do processo de aprendizagem. Também é foco desse tipo de avaliação a formação de alunos mais autônomos, participativos e conhecedores – de seus próprios projetos, ritmo de trabalho, saberes e dos critérios adotados pelo professor para avaliá-los. Por ser processual, a avaliação formativa tem forte tom de acompanhamento individual. Ao trabalhar com a avaliação formativa, o professor opta por fazer da prova apenas mais um dos instrumentos de avaliação, mobilizada quando e se fizer sentido. O educador faz uso de um cardápio de opções, como portfólio, participação em debates e autoavaliação, para compor a nota final de cada estudante.

No livro Veja a pág. 61.

C

Competência

Cada vez mais em voga, o ensino de competências se opõe aos esquemas da escola tradicional, focada em memorizar conhecimentos apresentados de forma fragmentada. O ensino de competências, por outro lado, foca na compreensão e na aquisição de habilidades, na interdisciplinaridade e no desenvolvimento do ser humano de forma integral, abarcando o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional. São prioridades o uso de situações contextualizadas e problemas reais, além do respeito para com os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse modelo de trabalho, a ideia é que o aluno desenvolva a capacidade de aplicar conteúdos na prática (para resolver um problema, por exemplo) e de refletir sobre essa aplicação se apoiando no conhecimento teórico. O ensino baseado em disciplinas curriculares não dá conta de ensinar competências. Podem servir de apoio, mas são insuficientes.

No livro Veja a pág. 67.

Cultura da diferença

É a cultura do respeito pelo outro que não é igual a mim ou meu padrão (que considero, por sua vez, melhor, mais adequado). É a cultura imprescindível quando se fala de inclusão, pois se o diferente é valorizado, enriquecem-se as relações entre as pessoas. E também porque é impossível de falar de inclusão real se o outro, diferente de mim, é tratado como alguém que deve ser mudado, convertido ou excluído. Em contraposição à cultura da diferença está a cultura da semelhança, em que o outro, o diferente, é considerado inadequado e alvo constante da tentativa de ser mudado, convertido, para que seja igual aos que atendem ao perfil estabelecido pela maioria ou por quem domina a cena. Enquanto na cultura da diferença a tolerância é uma das marcas fortes, na da semelhança a discriminação é a característica dominante. Na escola, a cultura da diferença é presente e real se todos os alunos têm as mesmas possibilidades de expressão, por exemplo.

No livro Veja a pág. 15.

F

Função simbólica

É a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação mental. Surge na infância, sucedendo o período sensório-motor (fase entre um ano e um ano e meio, caracterizada por uma inteligência prática, que coordena no plano da ação os esquemas que a criança utiliza. Durante o período sensório-motor, não há representação, pensamento ou linguagem da criança com objetos ou pessoas). A função simbólica expressa a possibilidade de fazer de conta, de representar, e marca a infância entre o segundo e o sexto ano de vida. Nesse período, a criança é capaz de duplicar objetos ou fatos que aconteceram por uma palavra, um gesto ou uma lembrança, evocando-os mesmo se eles não estiverem presentes na cena. As interações são mediadas por imagens, lembranças, imitações, jogos simbólicos, evocações verbais, desenhos e dramatizações. Por exemplo, um bloco de madeira pode ser um carrinho, uma escova de cabelo um pedaço de doce.

É fundamental que a escola permita, incentive, facilite e dê acesso a ambiente físico e materiais para colaborar com o desenvolvimento da função simbólica, fazendo com que o brincar seja um fim em si mesmo. Importante considerar que no período da função simbólica, as crianças não abandonam o plano da ação em favor da representação: seguem explorando ativamente por meio da ação e a inteligência delas se manifesta cada vez mais e melhor a esse respeito. Na verdade, ocorre, de um lado, uma presença paralela das representações e, de outro, uma melhoria crescente delas. Ou seja, os pequenos sofisticam a atividade sensório-motora (correm, pulam, se afastam cada vez mais de seu ambiente familiar, podem ir e voltar de um lugar a outro com segurança etc.) ao mesmo tempo que constroem progressivamente a possibilidade e a necessidade de representar ou simular situações.

No livro Veja a pág. 153.

S

Sujeito epistêmico

É o sujeito que aprende. Segundo Piaget, esse “sujeito” expressa aspectos presentes em todas as pessoas. Suas características conferem a todos a possibilidade de construir conhecimento, desde o aprendizado das primeiras letras na alfabetização até a estruturação das mais sofisticadas teorias científicas. Entre elas, a capacidade mental de construir relações, que permite, por sua vez, o desenvolvimento de uma gama de operações essenciais para a aquisição do saber: observar, classificar, organizar, explicar, provar, abstrair, reconstruir, fazer conexões, antecipar e concluir – ações que, de fato, todos têm potencial de realizar. Um esquimó, por exemplo, é capaz de diferenciar a paisagem fria e se localizar no gelo, assim como um índio brasileiro sabe caminhar pela Floresta Amazônica sem se perder. Em ambos os casos, o modo de classificar (no caso, mapear) e reconhecer o espaço geográfico é o mesmo. O que muda é a coisa classificada, que varia de acordo com

o meio. O conceito de sujeito epistêmico começou a tomar forma quando Piaget estudou o processo de construção de conhecimentos de Matemática e Física na criança pequena. Para chegar ao conceito do sujeito epistêmico, ele investigou características comuns a todas as pessoas no processo do desenvolvimento da inteligência. No terreno da Educação, a concepção de sujeito epistêmico contribuiu para transformar definitivamente as ideias sobre o papel do aluno em classe. Se o conhecimento nasce da interação com o meio, não faz sentido pensar numa criança que só escuta passivamente a exposição dos conteúdos. Estudos têm confirmado cada vez mais os efeitos do meio ambiente sobre o funcionamento do cérebro, assim como o valor de um comportamento ativo como motor da evolução. Então, fica claro que todo estudante precisa enfrentar problemas para avançar – não adianta o professor dizer como se resolve. Faz parte do aprendizado tentar soluções e experimentar hipóteses para superar desafios, compartilhando e debatendo hipóteses em interação com os outros.

No livro Veja a pág. 153.

Consultoria: Marta Rabioglio, mestre em Educação e coordenadora do grupo de pesquisa em Educação Matemática do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Este texto inclui também trechos da reportagem *O Desenvolvimento da Inteligência*, publicada em NOVA ESCOLA (edição 238).

Como usar o livro em sua aula

**Dez respostas com caminhos concretos para explorar
todo o potencial da obra de Lino de Macedo no dia a dia**

Texto PEDRO ANUNCIATO

Garantir uma escola para todos é um desafio que vai muito além da abertura de vagas. É claro que, sem colocar todas as crianças e adolescentes em sala de aula, não é possível falar em Educação universal e inclusiva. Apesar disso, depois de garantido o acesso, é preciso fazer mais: os alunos têm de ser motivados, desenvolver potencialidades, construir seu projeto de vida e aprender a conviver com diferenças. Ninguém pode ficar para trás.

Essa é a premissa da qual parte Lino de Macedo em *Ensaios Pedagógicos: Como Construir uma Escola para Todos?*. Ele propõe romper com o que chama de lógica de exclusão, que torna a escola o lugar de alguns poucos que se adaptam ao jeito escolar, enquanto os outros acabam excluídos. Macedo incentiva a lógica da inclusão, que reconhece as individualidades como partes de um todo, no qual cada pessoa tem o que dizer e o que oferecer, cada sujeito ensina e aprende (inclusive o professor) e depende do outro para crescer.

O autor não entrega respostas prontas. Suas reflexões lançam perguntas que desafiam o leitor a olhar para a prática e construir saídas para superar o desafio, seja no âmbito das políticas públicas, seja em classe. Para colaborar com essa empreitada, NOVA ESCOLA buscou o auxílio de Aline Santos, coordenadora do projeto Diversa, do Instituto Rodrigo Mendes, e Camilla Ritzmann, formadora de professores do Instituto Avisa Lá. Elas respondem a dez questões sobre inclusão e diversidade.

1

Como ensinar a turma a estudar?

É parte do trabalho de desenvolvimento da autonomia dos estudantes auxiliá-los a desenvolver suas próprias estratégias para aprender. Uma boa sugestão é elaborar roteiros de estudo detalhados que sirvam de baliza para os momentos em que o aluno está sozinho. Alguns elementos básicos devem fazer parte: o tempo de duração, uma lista de tarefas básicas (como retomar um texto lido em sala e selecionar os principais pontos, pesquisar sobre um determinado ponto da matéria ou revisar o que já foi visto) e algum procedimento que permita a autorregulação da aprendizagem (por exemplo, responder a questões que orientem o estudo para as próximas discussões em aula e anotar dúvidas). Esses tópicos ajudam a organizar o tempo e dar mais sentido ao ato de estudar. O ideal é que o roteiro seja produzido coletivamente, dando aos alunos a oportunidade de refletir sobre quanto e o que estudar.

2

O que fazer quando colegas de classe fazem perguntas sobre um aluno com deficiência?

É comum que a curiosidade leve as crianças a esse tipo de questionamento. O essencial é que a deficiência seja abordada pelo educador com naturalidade, sem lançar mão de disfarces ou estereótipos. O estudante com deficiência jamais deve ser tratado como herói ou coitado. Não devem ser usados termos que conotem, ainda que involuntariamente, inferioridade ou diferenciação, como “pessoas com necessidades especiais”, “deficiente” ou “excepcional”. Ele deve ser chamado pelo que ele é: aluno. Se o contexto exigir um termo mais específico, o correto é usar somente “aluno com deficiência” ou “pessoa com deficiência”. As indagações das crianças revelam oportunidades para falar abertamente sobre o tema e para

que o próprio aluno diga o que sente e o que funciona melhor para ele em uma situação específica. Por exemplo, se um menino cego estiver prestes a fazer uma atividade em grupo que exija locomoção pela sala e alguém questionar a participação dele, ele mesmo pode contar se precisa ou não de algum auxílio para participar, que pode ser a ajuda de um colega que o guie pelo braço. Outra dúvida que pode surgir, inclusive entre pais, é a respeito dos cuidados específicos que, às vezes, exigem mais atenção do docente. A queixa deve ser acolhida com atenção, mas esclareça que o tratamento não é um privilégio, mas parte do trabalho pedagógico, e tranquilize as famílias, explicando que toda a turma está avançando junto.

3

O que falar aos pais de um aluno que parece estar muito defasado em relação à turma?

Muitas vezes, a família está habituada a um modelo de Educação homogeneizador, no qual a expectativa é que todos aprendam da mesma forma e no mesmo tempo. Nesses casos, uma conversa individual pode acalmar os ânimos dos familiares. Vale explicar que cada estudante tem o próprio percurso de aprendizagem e que isso precisa ser respeitado. Também é importante mostrar que os pais podem contribuir, especialmente quando há, de fato, algum ponto de atenção. No entanto, não se deve apontar culpados ou exigir um auxílio que a família não pode dar – pais não são pedagogos e sentem dificuldades em saber como ensinar. No caso de um aluno que não apresenta o rendimento esperado mesmo quando comparado a si mesmo, não espere o final do bimestre. Aconselhe a família sobre como ajudar o filho nos estudos. Acompanhar a resolução de problemas – sem fazer a tarefa de casa pela criança – reforçando a leitura dos dados mais importantes do enunciado é um exemplo de orientação simples e que pode ser realizada pelos pais em casa, sem maiores problemas, geralmente.

4

Como planejar aulas que contemplem os diferentes estágios de cada aluno?

Duas estratégias básicas podem ajudar, mesmo em salas numerosas. A primeira é prever, na hora de elaborar as atividades, os pontos que podem ser flexibilizados, sem que o objetivo principal da tarefa seja prejudicado. Em se tratando de resolução de problemas, por exemplo, com um mesmo enunciado, o professor pode calibrar o desafio para cada aluno alterando a grandeza dos números envolvidos – às vezes, esse pode ser um fator determinante para alunos que ainda precisam avançar terem êxito na tarefa e aprender. A segunda estratégia é o agrupamento produtivo. Com ele, os alunos podem trabalhar juntos e, ao mesmo tempo, de forma mais independente do professor. Ele, por sua vez, consegue explorar atividades específicas para a necessidade de cada grupo. Os critérios para formar grupos variam, mas, em geral, é melhor considerar níveis semelhantes. Em alguns casos, colocar alunos muito avançados em relação a outros pode causar um efeito ruim: em vez de ajudar, o mais avançado acaba fazendo a tarefa sozinho. Também funciona bem misturar habilidades distintas, valorizando as habilidades de cada um.

5

Como reagir à discriminação na escola?

Esse é um ponto sensível, muito frequente em turmas de adolescentes. E não é só o aluno com deficiência que sofre com a discriminação. Estudantes muito baixos, muito altos, magros demais, obesos, negros, homossexuais... Em resumo, todos, dependendo do ponto de vista de quem discrimina, podem ser alvo, pois as diferenças em relação a um padrão médio geram segregação. Seja qual for a situação, a criação de espaços de diálogo é essencial para reagir. Porém, se o caso envolver alunos com deficiência, atenção. Quando educadores fazem mediação de conflitos para resolver a

discriminação contra um aluno obeso, por exemplo, geralmente abrem espaço para que ele se expresse e se defenda. No entanto, quando a parte ofendida é uma pessoa com deficiência, os docentes tendem a tomar as dores sem permitir que ela fale por si. É um comportamento certamente bem-intencionado, mas parte do pressuposto equivocado de que o aluno não tem condições de responder por conta própria e de que é mais frágil que os colegas. Por isso, permitir que todos tenham voz fortalece a autonomia e reforça a noção de igualdade, fundamental para derrotar o preconceito.

6

Como ajudar crianças e jovens com deficiência a se enturmar?

O primeiro passo tem de ser dado pelos educadores, que não devem segregar esses alunos, elaborando atividades separadas para eles. Além disso, é recomendável propiciar meios para que os estudantes com deficiência participem da rotina com toda a turma. Para isso, é fundamental considerar que todos os momentos da aula devem ser planejados de maneira que todos, com ou sem deficiência, possam usufruir de forma

ativa, expondo o que pensam ou desenvolvendo as atividades. Uma vez removidas as barreiras que separam o estudante com deficiência e o conteúdo, a tendência é que os colegas se aproximem e acolham o colega com facilidade. Em alguns casos, a inserção pode exigir adaptações maiores, como no caso da Educação Física, em que a prática de alguns esportes ou atividades podem exigir mais adaptações de equipamentos e regras.

7 Como lidar com alunos que, supostamente, têm dificuldades de aprendizagem?

É preciso tomar cuidado com o que se entende por dificuldade. Muitas vezes, não há nada de errado com o aluno. O problema está, na verdade, no parâmetro de comparação. A heterogeneidade a que Lino de Macedo se refere impõe, na prática, o desafio de compreender de que ponto cada aluno parte para então definir em qual ponto ele deve chegar. Isso significa que comparar o desempenho de um estudante com o do restante da turma é uma forma de avaliação insuficiente. O parâmetro principal deve ser a comparação entre os momentos do próprio indivíduo, que permitirão avaliar quanto ele avançou em

relação ao estágio anterior. Por isso, antes de apontar problemas, faça avaliações diagnósticas para saber o que o aluno já sabe. Isso permite estabelecer de que ponto se pode partir e o que se pode exigir naquele estágio da aprendizagem. Depois, mapeie conteúdos essenciais para preencher as lacunas identificadas na maior parte dos alunos ditos com dificuldades e direcione o foco a eles. A priorização ajuda muito em salas numerosas, onde é mais complexo fazer atividades personalizadas. Se o problema está na leitura e compreensão do texto, vale pensar em propostas que trabalhem essas habilidades.

8 Estudantes com deficiência intelectual têm de fazer atividades diferentes dos demais?

Não. Conteúdos e atividades são sempre os mesmos para todos. O que pode mudar é a forma como eles são abordados. A ideia não é reduzir expectativas de aprendizagem, dando coisas mais fáceis para o aluno com

deficiência intelectual ou focar em estratégias específicas, e sim eliminar as barreiras que impedem o estudante de aprender. Alguns conteúdos podem exigir, por exemplo, que o professor apresente exemplos concretos.

9 Qual é o papel do atendimento educacional especializado (AEE) em uma escola verdadeiramente inclusiva?

É identificar as barreiras físicas, estratégicas e metodológicas que impedem a aprendizagem de alunos com altas habilidades (popularmente chamados de superdotados), do espectro autista ou com deficiência, e encontrar maneiras de superá-las. Para que esse trabalho seja eficiente, os profissionais do AEE não podem ser vistos como os únicos responsáveis pela Educação desses estudantes, pelo contrário. Eles precisam atuar de maneira integrada com a equipe pedagógica e a família para assessorar o professor da turma a flexibilizar as atividades e rotinas da classe. Por exemplo, uma criança com deficiência auditiva, que não consegue aprender por meio de orientações orais, precisa de recursos mais visuais, como desenhos ou imagens, para aprender

os conteúdos. Nesse caso, o AEE pode ajudar a selecionar recursos, adaptar o espaço e a infraestrutura e planejar aulas que contemplem essas necessidades, de forma que contribuam com a aprendizagem de todos os colegas. Não se trata, então, de planejar aulas especiais ou separadas. Outra atribuição do AEE é desenvolver atividades no contraturno (que não são aulas de reforço). Nesse caso, o intuito é aprimorar as habilidades para transpor barreiras, como a comunicação em libras, no caso de surdos. O ideal é que os alunos tenham um portfólio com as atividades desenvolvidas no contraturno para que o professor da turma acompanhe o que é feito e mantenha a sintonia entre as aulas.

10

Como tornar a progressão continuada realmente eficiente?

A progressão continuada pretende introduzir um modelo de avaliação diferente, em que a principal preocupação é com o avanço de cada aluno em relação à própria trajetória, e não a parâmetros preestabelecidos. Por isso, exige um acompanhamento mais próximo e constante.

Na prática, porém, fez surgir um certo descompromisso de algumas escolas, que, sabendo que “de qualquer jeito todos vão passar de ano”, deixam de investir tempo e esforços em alunos com maior defasagem, quando deveria ocorrer justamente o contrário. Para um modelo eficiente de progressão continuada, o primeiro passo é mudar essa mentalidade.

Os gestores precisam fazer com que a escola assuma que é ela a responsável pela formação dos alunos (e não só um professor), que, por sua vez,

não podem sair da instituição sem aprender. Depois, é importante investir tempo para debater e estabelecer de maneira clara o que se espera de cada etapa da escolarização. Outro ponto é abrir espaço nos conselhos de classe para que os docentes passem o maior número de informações possível para o colega que receberá a turma no ano seguinte. Por isso, a prática dos registros é fundamental, pois a documentação é o que garante um acompanhamento rigoroso. Com base nisso, a escola também precisa organizar um programa de reforço eficiente e que não gere desmotivação. Períodos máximos de duas horas, três vezes por semana, no contraturno, são uma carga horária razoável. É importante ainda dividir os alunos em grupos que permitam um trabalho focado nas dificuldades de cada um.

Uso real na aula

Projeto investe em conceitos abordados na obra de Lino de Macedo, fazendo os alunos vivenciarem atividades circenses e atitudes de cooperação e respeito pelo outro

Em *Ensaios Pedagógicos: Como Construir uma Escola para Todos?*, Lino de Macedo enfatiza que, para ser inclusiva, a escola tem de valorizar a cultura da diferença e da fraternidade. Deve ainda ser um ambiente em que diversidade, singularidade, diferenças e semelhanças convivam de forma harmoniosa. Para ele, é imperativo reconhecer os alunos (inclusive os que têm deficiência) por aquilo que são ou podem ser, e promover a autonomia de todos.

É levando em conta tudo isso que trabalha a professora de Educação Física Fernanda de Paula, de Belo Horizonte. Com um projeto sobre circo, ela ampliou o repertório de práticas da cultura corporal da turma, incluindo quatro crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). Ela pôs em cena atitudes de cooperação e respeito pelo outro e de autoconhecimento sobre as potencialidades e limitações de cada um. Confira.

O desejo de romper com práticas tradicionais foi uma das motivações de Fernanda de Paula ao introduzir o circo nas aulas de Educação Física. No planejamento das turmas de 4º e 5º anos da EM José de Calazans, em Belo Horizonte, dois objetivos: ampliar o repertório de práticas da cultura corporal da garotada para além dos esportes coletivos e propor algo que representasse um desafio tanto para ela e para os alunos, acostumados só com jogos de quadra. “Recorri a memórias de infância e pensei em explorar as modalidades circenses”, diz.

A proposta está em sintonia com as orientações mais recentes para o ensino da disciplina, pois valoriza práticas corporais ditas não convencionais. Ou seja, o que vale é propiciar o contato com manifestações diversas e ensinar a importância do trabalho em equipe e da convivência com diferentes pessoas.

Fernanda começou o planejamento com uma pesquisa. Como não tinha vivência com atividades circenses, fez buscas na internet, leu artigos científicos e livros de referência, consultou fontes teóricas e assistiu a práticas registradas em vídeo. Só depois dessa imersão, selecionou as modalidades para apresentar à garotada. Para fazer a seleção, ela se baseou em uma premissa: não pretendia formar exímios artistas, mas propiciar o contato com práticas corporais da cultura circense. “Atividades simples e que não demandam conhecimentos técnicos dos professores são um bom começo nesse caso”, afirma Marco Antônio Bortoleto, professor da Faculdade de Educação Fí-

sica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenador do Circus – Grupo de Estudos e Pesquisa das Artes Circenses, da mesma instituição.

Outro ponto a ser considerado: para que o projeto tivesse êxito, a realização tinha de ser viável na escola. Por isso, as atividades deveriam exigir apenas materiais disponíveis na instituição ou que pudessem ser adaptados.

Com base em tudo isso, Fernanda optou por trabalhar com três eixos: manipulações, acrobacias e equilíbrio. Depois, ajustou as modalidades escolhidas: elaborou adaptações com o intuito de criar e explorar novas formas de realizar os movimentos tradicionais de modo a torná-los acessíveis.

Pesquisa histórica em sala

Em classe, Fernanda propôs uma conversa para saber o que os estudantes conheciam sobre o circo. Ao identificar que boa parte deles o associava só a palhaços e domadores, percebeu a importância de apresentar mais práticas circenses, tais como acrobacias e manipulações. Isso serviu para que ela revisse alguns pontos do planejamento e o adaptasse em função da garotada.

Uma pesquisa orientada na sala de informática deu sequência ao trabalho. A turma buscou informações sobre as modalidades circenses e sua história. Em seguida, foram exibidos trechos de espetáculos da companhia canadense Cirque du Soleil.

Só então teve início a experimentação das práticas. As aulas seguiam sempre a mesma sequência: numa roda de conversa, a docente expunha seus

Passo a passo

1. Planejar e estudar

Busca de informações feita pela professora sobre circo e modalidades circenses em sites, artigos científicos e livros de referência.

2. Pesquisa dos alunos

Convite à turma para investigar as modalidades e a história do circo na sala de informática da escola.

3. De olho na tela

Momento de o grupo assistir a trechos de espetáculos da companhia Cirque du Soleil para conhecer o que seria vivenciado por todos em breve.

4. Hora de se mexer

Antes da vivência propriamente dita, roda de conversa para a professora explicar os movimentos a ser executados. Durante as atividades, adaptações eram sugeridas por ela, caso necessárias. Por fim, outra roda de conversa para os alunos conversarem sobre as aprendizagens.

5. Mix de movimentos

Uso de dois circuitos com atividades mescladas intercalados entre os exercícios de cada modalidade. No mínimo, três práticas eram misturadas entre si (carrinho de mão, cambalhota e estrela, por exemplo).

6. Dia de espetáculo

Apresentação dos alunos para a comunidade escolar, mostrando tudo o que aprenderam sobre circo e convivência com os colegas.

objetivos e explicava o movimento. Depois, a turma executava a modalidade. Fernanda circulava e indicava a necessidade de adaptações nos movimentos, e quem não conseguia realizá-los recebia ajuda. Para terminar, uma nova roda de conversa com a classe, para fazer um balanço da aprendizagem.

Exercícios cada vez mais difíceis

Durante as aulas, Fernanda valorizava a participação de todos – os mais e os menos habilidosos, os mais fortes e os mais fracos –, respeitando as possibilidades de cada um. Outra preocupação foi incluir as crianças com deficiência – quatro alunos, entre 9 e 11 anos, com sequelas de hidrocefalia, paralisia cerebral e distrofia muscular progressiva. “Quando um projeto é bem planejado, ele naturalmente inclui todos os estudantes, inclusive os com deficiência”, explica Daniela Alonso, especialista em Educação inclusiva. Nesse ponto, a chave foi prestar atenção a dois aspectos essenciais na nota de planejar. Levando em consideração o grau de dificuldade das atividades e as características dos alunos, Fernanda definiu a ordem das práticas e a forma de propô-las.

■ **Manipulação** O tecido tradicionalmente usado nesse tipo de atividade foi substituído por tule, bem mais leve. Em outro momento, bolinhas de diferentes pesos e tamanhos foram usadas nos treinos com malabares. As crianças começaram com apenas uma, aumentando progressivamente a quantidade durante o projeto. Enquanto isso, Victor Pereira, 12 anos, que tem distrofia

muscular, manipulava um balão de ar preso ao punho com barbante.

■ **Acrobacias** Diante da impossibilidade de realizar exercícios na corda bamba, todos pularam corda. Daniel Rodrigues, 11 anos, que tem sequelas de hidrocefalia e é cadeirante, passou por baixo da corda depois que ela era batida no ar três vezes. Em seguida, os exercícios de parada de mão foram feitos próximos à parede da quadra, usada como apoio. Aos poucos, todos foram abandonando o apoio e ganhando autonomia para arriscar outras manobras acrobáticas, como a estrela. Os cadeirantes não puderam participar das modalidades que envolviam saltos. Então, enquanto a turma fazia o exercício, eles treinavam outros, como o da corda, ou retomavam conteúdos das aulas anteriores, como manipulação.

■ **Equilíbrio** Os alunos andavam sobre o tambor com a supervisão de Fernanda, que ia na frente apoiando cada um. Já os cadeirantes deitavam sobre ele para experimentar as possibilidades oferecidas por esse aparelho.

Para retomar e consolidar os conteúdos já vistos, dois circuitos com atividades mescladas foram intercalados entre os exercícios de cada modalidade. No mínimo, três práticas eram misturadas entre si (carrinho de mão, cambalhota e estrela, por exemplo). “Além disso, esse trabalho é fundamental para planejar ações individualizadas, pois permite observar as dificuldades e os medos das crianças. O ideal é misturar até dez modalidades em cada circuito”, afirma Cristiane Cassoni, docente

do curso de Educação Física das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Novamente, todos participaram. Nos circuitos, as cadeiras de roda serviam de apoio para os pés dos colegas no carrinho de mão. Os cadeirantes também vivenciaram o contato com a bola, enquanto os demais a usavam como apoio para cambalhotas.

Rotina de registros

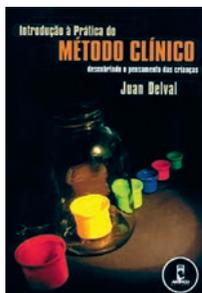
No diário de classe, Fernanda refletia sobre as flexibilizações, fazia ajustes no planejamento e definia os próximos passos. Registrava, por exemplo: “Adaptação para alunos com deficiência: passar com a cadeira por cima da corda. Ajuda nos deslocamentos”. Depois de cada aula, escrevia sobre as atividades realizadas e planejava as próximas etapas. As flexibilizações eram anotadas, bem como as dificuldades surgidas.

Ao fim do trabalho, a turma fez uma apresentação para a comunidade escolar. Nesse momento, ficou claro que todos tinham avançado, passando por uma série de novas aprendizagens graças à pesquisa e à prática de modalidades circenses. “As crianças desenvolveram novas habilidades motoras”, comemora Fernanda. Elas também conquistaram mais força, agilidade e equilíbrio. Aprenderam atitudes de cooperação e respeito pelo outro e de autoconhecimento sobre suas potencialidades e suas limitações.

Texto adaptado do original publicado em NOVA ESCOLA 249.

Mais sobre o tema

Fotos Divulgação



Juan Delval,
264 págs., 81 reais

Introdução à Prática do Método Clínico – Descobrimdo o Pensamento das Crianças

O autor deixa claro que quando adultos entram em contato com crianças ou as observam, se prestarem atenção, podem notar que elas expressam ideias e maneiras de ver o mundo curiosas e até surpreendentes para eles. Uma vez que é necessário compreender o pensamento da criança, um ótimo recurso é o método clínico de Jean Piaget e seus colaboradores, atualizado por Delval. Ele é um dos pensadores que mais se aproxima de Lino de Macedo quando se trata do pensamento sobre a epistemologia genética proposta por Piaget.



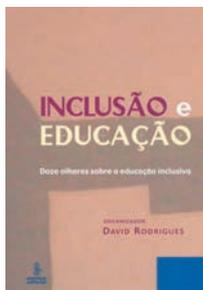
Antoni Zabala e Laia
Arnau, 198 págs.,
61 reais

Como Aprender e Ensinar Competências

O que são competências e quais os objetivos de lançar mão delas em sala de aula, como defende Lino de Macedo? Os autores revelam essas e outras questões, sempre elucidando a principal meta desse tipo de trabalho: o pleno desenvolvimento da pessoa. Tratam também de dois assuntos caríssimos a Lino: a insuficiência das disciplinas para ensinar competências e a avaliação delas por meio da avaliação de procedimentos na resolução de situações-problema.

Quatro títulos essenciais para quem quer se aprofundar no estudo de diversidade e inclusão

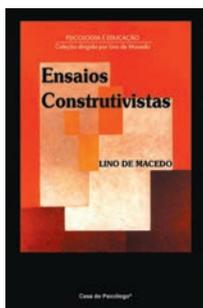
Seleção de **MONIQUE DEHEINZELIN**, educadora e doutora em Psicologia e Educação, e **MARIA DA PAZ CASTRO GUNGA**, especialista em Educação inclusiva



Davi Rodrigues (org.),
320 págs., 91,70 reais

Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva

Textos de doze especialistas em inclusão estão reunidos na obra, apresentando perspectivas sobre o tema e instigando professores para que reflitam sobre a própria prática. Entre eles, Maria Teresa Eglér Mantoan, nome de importância ímpar no cenário brasileiro quando o assunto é o aluno com deficiência em classe. Alguns dos artigos abordam a questão da formação docente, tema também tratado por Lino em seus *Ensaio Pedagógicos*, e o impacto da Declaração de Salamanca (1994), um dos principais documentos internacionais sobre inclusão.



Lino de Macedo,
172 págs., 51 reais

Ensaio Construtivistas

Nessa obra anterior a *Ensaio Pedagógicos*, Lino de Macedo trata de forma aprofundada das relações essenciais entre Educação escolar e processos de aprendizagem, tendo como base as ideias do construtivismo piagetiano. O autor apresenta 17 textos repletos de questionamentos para provocar os educadores no tom certo, motivando-os a repensar o papel da escola, cuja razão de existir é uma só: as crianças. E provoca o leitor ao afirmar que ser construtivista é interagir e aperfeiçoar-se.



Texto ROBERTA
BRAZ VILLAÇA

“Aprendi com as ideias de Lino que cada aluno é um e todos são capazes”

“Conheci *Ensaios Pedagógicos: Como Construir uma Escola para Todos?* durante a pós-graduação em Educação Especial na Universidade de São Paulo (USP), em 2013. Estudar o tema era a realização de um sonho: desde que comecei a estudar Pedagogia, nos anos 1990, queria me aprofundar no tema.

Quando o assunto era inclusão, minha formação e de meus colegas era a prática do dia a dia da Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo (SP), onde atuo até hoje. Na rede, nunca houve escola especial para alunos com deficiência – todos frequentavam a mesma classe. Confesso que não era simples lidar com essa situação. Mas observar as crianças interagindo e aprendendo juntas aumentava cada vez mais a minha certeza de que o convívio entre diferentes é possível e bom. Isabelly é uma das alunas que melhor ilustra isso. Quando chegou à EMEB Helena Zanfelicci, em 2011, ela tinha 5 anos. Com paralisia cerebral, não se comunicava verbalmente e só chorava. Aos poucos, as crianças e eu,

com apoio da família, estabelecemos uma comunicação por caretas (cara feliz era “sim” e cara feia “não”). Aos poucos, fomos progredindo e integrando a menina à turma.

Cheguei à pós-graduação querendo um manual para lidar com cada tipo de deficiência. Ao conhecer a lógica da inclusão de Lino, compreendi que as classificações têm alcance limitado e não há caminhos prontos. Cada um é único e o grupo é formado por um conjunto de diferenças complementares. Concluí o curso e sigo empenhada por ainda existirem casos como o de Pietro. Aos 12 anos, está no 7º ano. Tem paralisia cerebral e habilidades motoras reduzidas. Estuda em uma classe regular mas nem sempre recebe o apoio de que precisa e é discriminado por alguns. Pietro é meu filho. O desafio de todo educador é construir a escola para todos, que Lino defende com propriedade.”

Roberta Braz Villaça é professora de Educação Infantil da EMEB Helena Zanfelicci, em São Bernardo do Campo (SP).



**nova
escola**

Coleção
Pensadores
na prática

LIVRO 5

Avaliação da Aprendizagem Escolar

Cipriano Luckesi

Coleção
Pensadores
na prática

**nova
escola**

Concepção do produto: Caroline Arede
e Raniery Aranha

Supervisão: Rodrigo Ratier (texto)
e Alice Vasconcellos (design)

Projeto gráfico e design: Patrick Cassimiro

Edição: Beatriz Vichessi

Reportagem: Sophia Winkel

Coordenador de processos: Vitor Nogueira

Revisão: Sidney Cerchiaro

4

Palavra de especialista

O livro apresentado por quem entende do assunto

6

Quem é o autor

A importância de Cipriano Luckesi na Educação

8

Entrevista

O melhor das ideias de Luckesi – por Luckesi

12

Conceitos principais

Explicações simples para mergulhar na obra

16

A teoria na prática

Dez respostas sobre usos concretos do livro

24

O livro em ação

Uma experiência real inspirada nos conceitos

28

Leituras complementares
Outros títulos sobre diversidade e inclusão

30

Eu fiz assim
“O livro me ajudou a analisar com a turma o que cada aluno aprendeu”

A referência para formar educadores que sabem avaliar

Divulgação



Em sua 22ª edição, o livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*, de Cipriano Luckesi, pode ser considerado um clássico brasileiro da Pedagogia. A obra reúne 18 artigos escritos pelo autor que abordam a questão da avaliação da aprendizagem escolar de forma crítica. Para tanto, Luckesi utiliza como ferramentas de análise diferentes áreas do conhecimento, cruzando referências da Filosofia, da Sociologia, da Política e da Psicologia.

É interessante observar como algumas das questões propostas por ele continuam atuais mais de 20 anos depois do lançamento da obra — a primeira edição é de 1995. Embora muito já tenha sido pesquisado, discutido e publicado sobre o tema, ainda é verdade que, na realidade de muitas escolas, a avaliação é entendida como um fim em si mesma, que existe de forma autônoma e não tem vínculos com o projeto político-pedagógico. O resultado dessa concepção também é bastante conhecido: a criação de um campo fértil para a proliferação do autoritarismo e da exclusão. Uma leitura atenta do livro é fundamental para compreender as ideias de Luckesi sobre como e por que avaliar os alunos.

Parceiro na tarefa permanente de estabelecer um diálogo entre o ensino e a aprendizagem, Luckesi nos apresenta a avaliação como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, e não como um julgamento definitivo sobre algo. Dessa forma, ele posiciona a avaliação como um ato seletivo e inclusivo, que possibilita questionar ações passadas e gerar ações futuras. Também a classifica como um instrumento valioso para que escolas, professores e estudantes possam voltar o olhar para si mesmos em busca de transformações qualitativas que só os processos de autoconhecimento podem gerar.

MARIANA BREIM, autora desta resenha,
é diretora pedagógica do Instituto Toca.

Texto adaptado do original publicado em NOVA ESCOLA 324 com o título *Juízos de Qualidade*.

Luckesi, sinônimo de avaliação no Brasil

Quando menino, ele acreditava que ao terminar o ginásio (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental nos dias de hoje) não precisaria mais estudar. Ledo engano. Cipriano Luckesi segue fazendo isso até agora – e sem reclamar. Pelo contrário. Aos 73 anos, se define como um eterno estudante, daqueles muito curiosos. Lê, investiga e procura saber mais sobre quase tudo que passa pela frente e tem relação com Filosofia, Psicologia e Educação. Segundo ele, estudar nos mantém vivos e atentos ao mundo ao redor.

Referência em avaliação escolar, teve contato com o assunto pela primeira vez por acaso. Durante a vida acadêmica, cursou a disciplina Medidas Educacionais sem grandes pretensões, pensando somente em incrementar o cur-

riculo. Lá se vão quase 50 anos e ele segue se dedicando ao assunto.

Nascido em Charqueada em 1943 (na época, um distrito do município de Piracicaba), no interior de São Paulo, Luckesi viveu por 13 anos no Seminário Católico da cidade, onde estudou até o Ensino Médio. Em 1968, se graduou bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Acredita que essas primeiras formações foram muito importante para que aprendesse a estudar, pensar e escrever. O rigor disciplinar nos estudos, no pensamento e na expressão escrita e oral sempre foi, de acordo com ele mesmo, uma meta que aprendeu a cultivar no tempo em que viveu no ambiente do seminário.



Luckesi também se licenciou em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), em 1970. Seis anos depois, se tornou mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A capital soteropolitana não foi só cenário dessas formações acadêmicas. Lá, o autor constituiu família e vive até hoje. No início da década de 1990, confirmando sua prioridade em seguir estudando por toda a vida, tornou-se doutor em Educação, Filosofia e História da Educação, pela PUC-SP. Anos mais tarde, se formou psicoterapeuta pelo Centro de Biossíntese da Bahia, credenciado pelo Center for Biosynthesis International, na Suíça. Logo depois, também recebeu o título de terapeuta pela Escola Dinâmica Energética do Psiquismo, na capital

baiana. Entre 1994 e 2003, atuou em consultório ajudando pessoas a trabalhar as mais diversas dificuldades típicas do ser humano. Lidar com gente sempre foi outra das grandes paixões de Luckesi. Atualmente, é professor aposentado da UFBA, onde leciona Filosofia da Educação e assuntos relativos a atividades lúdicas para alunos de mestrado e doutorado.

Apreciador de cinema e fotografia, também é leitor voraz. Gosta das obras publicadas pelo médico austríaco e pai da Psicanálise Sigmund Freud (1856-1939) – que mantém na cabeceira – e pelo pensador alemão Karl Marx (1818-1883). Ambos são autores que, segundo Luckesi, podem nos ensinar a enxergar a história, a sociedade e a Educação a serviço das pessoas.

CIPRIANO LUCKESI

O educador fala sobre avaliação escolar, reprovação e uso de provas para mensurar o que os estudantes sabem

Edição BEATRIZ VICHESI

Como é feita a avaliação de aprendizagem escolar nos tempos de hoje?

A maioria das escolas ainda promove exames, que não são uma prática de avaliação. O ato de examinar é classificatório e seletivo. A avaliação, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos provas e contamos os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou não. O processo foi concebido para que alguns sejam incluídos e outros excluídos. É uma tradição antidemocrática e autoritária, centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, não em quem aprende.

Que métodos devem ser usados?

A avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico, que levam a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem. Se ela for obtida, o estudante será sempre aprovado, por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessários. A avaliação é inclusiva porque ele será ajudado a dar um passo à frente. Essa concepção político-pedagógica é para todos e, por outro lado, é um ato dialógico, que implica necessariamente uma negociação entre o professor e o estudante.

Por que ainda se insiste na aplicação de provas e exames?

Nós, educadores do início do século 21, somos herdeiros do século 17. O modelo atual foi sistematizado na época da emergência da burguesia e da sociedade moderna. Se analisarmos documentos daquele tempo, como o *Ratio Studiorum*, dos padres da ordem dos jesuítas, ou a *Didactica Magna*, do educador tcheco Comênio (1592-1670), considerado fundador da didática moderna, veremos que o modelo classificatório que praticamos hoje foi concebido ali. Muitos outros educadores propuseram coisas diferentes desde então, mas nenhuma dessas pedagogias conseguiu ter a vigência da pedagogia tradicional, que responde a um modelo seletivo e excludente. Existem também razões psicológicas para a insistência nos velhos métodos de avaliação: o professor é muito examinado durante a vida estudantil e, ao se tornar profissional, tende a repetir esse comportamento.

Existe alguma justificativa pedagógica para o recurso da reprovação?

Do ponto de vista pedagógico não existe razão cabível. A reprovação é um fenômeno que, historicamente, tem a ver

Muitos alunos são reprovados pois o instrumento de avaliação é malfeito e os conduz ao erro.

com a ideologia de que, se o estudante não aprende, isso se dá por responsabilidade dele, exclusivamente. As frases reveladoras são aquelas do gênero “eles não querem nada”, “não estudam”, “não têm interesse” etc. Mas muitas outras razões, além do próprio aluno, podem conduzi-lo ao fracasso escolar, como as políticas públicas que investem pouco no professor e no ensino, com baixos salários e problemas de infraestrutura. O recurso da reprovação não existe em sistemas escolares de países que efetivamente investem na qualidade da aprendizagem.

O que revelam os altos índices de reprovação, sobretudo nos anos iniciais?

Há aspectos internos e externos à escola. Os primeiros são a escassez de recursos e as más condições de ensino. Já os fatores internos dizem respeito à relação entre professor e aluno. O docente ensina uma coisa, o estudante entende outra; ensina-se de uma forma e é pedido que seja colocada em prática

de outra; ou não são usadas atividades inseridas no contexto do aluno. Por exemplo: nas séries iniciais, o planejamento prevê o aprendizado de números múltiplos. Então, se pergunta em um teste: “Quais os números menores de 200 múltiplos de 4 e de 6?”. A parte que fala em “menores de 200” só está lá para confundir o aluno, complicar a questão. Muitos alunos são reprovados pois o instrumento de avaliação é malfeito e os conduz ao erro.

Até que ponto o vestibular determina as avaliações escolares hoje?

Vestibular não tem a ver com Educação, mas com a incapacidade do poder público de fornecer ensino universitário para quem quer estudar. Todo o ensino, desde o Fundamental, está comprometido com o vestibular. É por isso que é tão comum a adoção de testes que não medem o aprendizado, mas treinam as pessoas para responder perguntas capciosas. Proponho que as escolas invistam em uma prática pedagógica construtiva e paralelamente treinem os alunos para o vestibular, com simulados como os feitos por cursinhos.

O que é preciso para planejar a avaliação de um determinado período letivo?

O currículo escolar estabelece conteúdos para cada nível. É um parâmetro que tem de ser conhecido. Depois é essencial o planejamento de ensino, que direciona a prática pedagógica. Vamos supor que eu vá ensinar adição. Vou trabalhar o raciocínio aditivo, fórmulas

de adição, propriedades, solução de problemas simples e solução de problemas complexos. Esse é o panorama que irá assegurar a prática de avaliação. Se o estudante tem o raciocínio, mas dificuldade de operar, preciso explorar essa fase. Um planejamento didático consciente prevê a elaboração de instrumentos e a correção deles, se necessária, para reorientar a aprendizagem.

O uso de notas e conceitos pode servir a um projeto de avaliação eficaz?

Notas ou conceitos têm por objetivo registrar os resultados da aprendizagem do aluno por uma escola. Eles expressam o testemunho do educador de que aquele estudante foi acompanhado por ele em uma disciplina sob sua responsabilidade. O registro é necessário, pois nossa memória viva não é capaz de reter tantos dados relativos a um aluno, quanto mais de muitos e por anos a fio. O que ocorreu historicamente é que notas ou conceitos passaram a ser a própria avaliação. Isso é uma distorção. Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada um e sua consequente reorientação, subsidiam uma avaliação formativa. Mas não se representarem apenas classificações sucessivas do estudante.

Como avaliar o modo particular como cada um aprende? É possível um atendimento tão individualizado?

Existe uma fantasia de que, quando se fala de uma avaliação eficiente, estamos nos referindo ao atendimento de

três ou quatro estudantes por vez. Os instrumentos de coleta de dados ampliam a capacidade de observar do professor. Se aplico uma avaliação para 40, não há mudança do ponto de vista da qualidade. Cada um vai manifestar sua aprendizagem por meio do instrumento escolhido. Avaliação não precisa ser por observação direta, mas por instrumentos como questionário, produção de texto, participação em uma tarefa, diálogo. Em uma classe numerosa, não posso usar entrevistas de meia hora para cada um. Posso produzir questionários de perguntas fechadas e trabalhar de perto com os que não obtiverem um desempenho satisfatório.

Quais as vantagens e desvantagens dos trabalhos em grupo?

Se a intenção é fazer um diagnóstico do desempenho de cada um, o trabalho em grupo não ajuda muito, pois só avalia o conjunto. Ele é mais útil para atividades de aprendizagem.

Avaliar envolve alto grau de subjetividade. Como evitar ou atenuar isso?

Há dois aspectos a considerar. Um é que o professor precisa estar comprometido com o que acredita, isso é uma atitude subjetiva. Outro aspecto é psicológico e exige autotrabalho para não deixar que questões pessoais interfiram nas profissionais.

Texto adaptado do original publicado em NOVA ESCOLA 191 com o título *Cipriano Carlos Luckesi*.

As palavras que fazem a diferença

Confira definições simples dos termos pedagógicos mais utilizados na obra

Edição BEATRIZ VICHESSI

A

Avaliação

Na concepção mais ampla do termo, é um processo amplo, que revela como e o que o aluno aprendeu, seu jeito de pensar, como mudou de hipótese, considerando as expectativas traçadas. Existem diversas ferramentas para se avaliar na escola, analisando e mensurando a aprendizagem de determinado

conteúdo ou habilidade. Porém, quando se fala em avaliação no Brasil, geralmente o termo é sinônimo de prova, pois ainda vigora uma cultura de aprender para se preparar para exames (o vestibular, entre outros), como se estudar sempre fosse um meio para atingir um fim maior, o que faz com que a aquisição de conhecimento em si ainda seja pouco valorizada.

É possível avaliar o que foi aprendido em situações de trabalho em grupo, exposições orais, produções de texto etc. Também existem vários tipos de avaliação, entre elas, a diagnóstica.

No livro Veja a pág. 29.

Avaliação da aprendizagem

Focada no processo de ensino e aprendizagem, é uma ferramenta de constatação que leva professores a se debruçar sobre o dia a dia no que diz respeito ao que e como os alunos aprenderam e convidar a turma a tomar consciência do que já sabe. Ao trabalhar com a avaliação da aprendizagem, o docente tem condições de modificar seu planejamento, analisar o que está ensinando e como, tomando os erros como objeto de pesquisa. Processual e formativa, esse tipo de avaliação fornece resultados mais profundos do que a tradicional prova, cujo foco principal fica mais por conta dos equívocos cometidos pelos estudantes.

No livro Veja a pág. 62.

Avaliação participativa

Considerando que os alunos têm conhecimentos (e não somente sabem coisas que a escola lhes ensina), a avaliação diagnóstica é uma ferramenta para investigar o que o grupo sabe sobre determinado objeto e como vai usar isso para seguir em frente na aprendizagem. Ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, segundo o pesquisador norte-americano David Ausubel (1918–2008), é um esforço vão, pois o novo

conhecimento não tem onde se ancorar. Segundo ele, “o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Para fazer uma avaliação diagnóstica, não basta perguntar para os alunos o que eles sabem sobre determinado assunto. É preciso traçar uma estratégia para que revelem o que sabem de acordo com o que for lhes apresentado. O diagnóstico pode acontecer por meio da observação da turma e análise de portfólio, entre outros. É importante considerar ainda que esse tipo de avaliação não deve ser usado para levantar somente o que os alunos sabem e não sabem, e sim para investigar como lidam com os saberes. Por exemplo: mesmo que dois alunos respondam corretamente a uma questão, o modo como elaboram as respostas pode dizer muito sobre eles. Um professor de Língua Estrangeira que pergunta “*How old are you?*” pode receber as seguintes respostas: “*Eleven*” e “*I am eleven years old*”. As duas estão corretas, mas a segunda revela que o aluno não só entende a pergunta como também domina a construção de frases, um nível mais avançado do que o autor da primeira. As perguntas ou as situações–problema de um bom diagnóstico devem ser objetivas, para extrair do estudante exatamente o que se quer descobrir. Nada de pegadinhas ou perguntas genéricas como “O que vocês sabem sobre os números?”. Se mal elaborada, esse tipo de avaliação não cumpre seu papel de diagnóstico.

No livro Veja a pág. 118.

e

Erro

Faz parte do processo de aprendizagem. Por trás de cada resposta incorreta, há pistas sobre os aspectos do desenvolvimento dos alunos que precisam de intervenção pedagógica. Para usá-las em benefício da aprendizagem, é importante ter claro que problemas de distintas naturezas exigem condutas pedagógicas diferentes. Encarar o erro como um indicador do raciocínio possibilita criar situações que levem o aluno a pôr as ideias inadequadas em xeque. Para tal, é necessário analisar as incoerências, categorizá-las e problematizá-las. A chave é levar todos a pensar sobre o que não sabem e, com isso, aproximá-los do conhecimento esperado. Os equívocos podem ser de quatro tipos. O primeiro, construtivo, demonstra as hipóteses do aluno acerca de qualquer conhecimento no momento. É um dos mais comuns e importantes, já que permite colher informações riquíssimas sobre as aprendizagens, dando origem a novas estratégias de ensino. Os estudos na área de

alfabetização de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ajudam a explicá-lo. Depois de analisar as ideias dos pequenos sobre as características do sistema alfabético, elas conseguiram agrupá-las em níveis. Com isso, o que antes era visto como erro de escrita passou a ser encarado como parte do processo de aprendizagem. O segundo tipo, conceitual, reflete a não compreensão de determinado conceito ensinado. Se a criança não entendeu o que uma ideia quer dizer, não consegue responder à pergunta. Nesse caso, é preciso dar um passo para trás e retomar o tema. O terceiro, de distração, ocorre quando o aluno tem a estrutura cognitiva necessária para a compreensão de um fenômeno e já se mostrou capaz disso, mas deixa de dar a resposta correta. Basta apontar a falta de atenção e pedir maior cuidado. Por fim, o quarto tipo, pelo uso de uma lógica diferente da proposta pelo professor, acontece quando a criança lança mão de meios cognitivos alternativos para resolver uma questão. Mesmo que a resposta esteja correta, o que está em jogo nesse caso é a aprendizagem da estratégia. Por isso, é importante valorizar o método usado deixando clara a necessidade de empregar o procedimento específico. Existem ainda outros dois tipos de erros que têm a ver com problemas relativos ao ensino ou ao desafio apresentado. Ambos podem ser provocados por uma pergunta mal formulada ou suscitados pela falta de conhecimento didático docente.

No livro Veja a pág. 189.

R

Reprovação

Em todas as escolas do mundo, existem alunos melhores – e outros, piores. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores têm a missão de garantir que todos avancem, compreendendo a escola como um ambiente democrático, que reúne uma heterogeneidade de saberes em classe. No Brasil, há muitos e muitos anos a solução passa pela reprovação em diversas escolas. Em outros países, o caminho inclui reforço, aulas de recuperação e formação continuada para docentes. Nas escolas que adotam a reprovação como postura, é importante analisar a fundo se ela vai beneficiar o aluno (que tem o direito de aprender e precisa ser conscientizado disso para que não encare a tarefa como um dever vazio), ou se está sendo aplicada simplesmente como punição. No caso de a escola decidir por reprovar um estudante, é fundamental que os educadores saibam com clareza os motivos e os ganhos futuros. E devem conversar com os pais e com o próprio aluno, explicando a todos em que a

reprovação vai contribuir com a aprendizagem e com o amadurecimento estudantil. Embora a ameaça de que, se não estudar, o aluno não vai passar de ano possa parecer até um incentivo para alguns, fazendo com que a turma se dedique aos estudos com afinco, a literatura sobre avaliação escolar deixa claro que expectativas, competência percebida e autoestima são fundamentais no processo educacional. Ou seja, ao reprovar um estudante, convencendo-o de que ele é incapaz de aprender, ele provavelmente o será. **No livro** Veja a pág. 51.

Consultoria: Patrícia Torralba Horta, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Equipe, em São Paulo, e assessora de projetos da Fundação Vanzolini. Este texto também é composto da reportagem publicada em NOVA ESCOLA: *Vencendo os Erros* (edição 250).

Como usar o livro em sua aula

**Nove respostas com caminhos concretos
para explorar todo potencial da obra de
Cipriano Luckesi no dia a dia de seus alunos**

Texto SOPHIA WINKEL

Em *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*, Cipriano Luckesi define avaliação como o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível. Por isso, segundo o autor, ela não pode ser classificatória nem seletiva, e sim diagnóstica e inclusiva.

Ao discorrer sobre a prática real em sala de aula, Luckesi alerta para o fato de muitos docentes ainda serem pouco propositivos, utilizando provas como ameaça ou moeda de troca com os alunos, enfraquecendo essa ferramenta tão importante. Isso acontece porque avaliações ainda são encaradas como fim, quando, na verdade, subsidiam todo o processo para que o trabalho de sala de aula dê resultado.

Por causa disso tudo, a quem leciona cabe avaliar a aprendizagem dos estudantes de modo transformador, fazendo de provas e outros tipos de avaliação aliadas (e não inimigas) dos estudantes. NOVA ESCOLA buscou o auxílio de três especialistas na área: Luciana Favorini e Ausonia Donato, diretoras do Colégio Equipe, em São Paulo, e Angela Luiz Lopes, coordenadora pedagógica da Comunidade Educativa Cedac. Elas responderam a nove dúvidas sobre assuntos tratados na obra.

1

Como ensinar os alunos a se autoavaliar?

Primeiramente, o professor tem de entender que avaliar é uma ação vinculada ao processo de aprendizagem e pode ser realizada em vários momentos, por meio de diversos instrumentos – inclusive tendo os alunos participando de modo ativo, avaliando a si mesmos. É também importante que considere a autoavaliação um processo possível em todos os níveis de escolaridade. Para que a turma aprenda a se autoavaliar, analisando seu desempenho em determinada atividade, é necessário deixar claro as expectativas de aprendizagem em relação a determinado conteúdo, fornecer referências para que cada estudante indique o que e como aprendeu, tomando como base critérios previamente fornecidos (coerência em uma produção de texto, por exemplo).

2

Prova-surpresa é uma ferramenta válida?

Geralmente, provas dessa natureza são usadas para punir a turma ou amedrontá-la e com isso elas acabam se revelando mecanismos autoritários e disciplinadores. O pavor criado nos estudantes com esse tipo de avaliação

não ajuda ninguém a aprender mais e melhor. Além disso, é uma prática equivocada: como sujeitos da aprendizagem, os alunos têm direito de saber como e quando serão avaliados e o conteúdo da avaliação.

3

Como usar a lição de casa como um instrumento de avaliação?

No processo de aprendizagem, ela serve para provocar a reflexão sobre a própria formação, já que ao realizar as tarefas, o aluno constata que alguns conhecimentos já ficaram bem entendidos e outros ainda precisam de cuidado e atenção (perguntar mais em sala, ler textos de apoio, realizar mais atividades etc.) para que ele possa avançar. Já no processo de ensino, a lição de casa é útil para replanejar as aulas com base na avaliação da aprendizagem: ao analisar a execução da tarefa, com todos os erros e acertos, o professor saberá se algum conteúdo necessita ser retomado com abordagem diferente. Para que cumpram essas funções, as tarefas para casa devem sempre ter relação

com o conteúdo estudado em sala, apresentar desafios possíveis de ser realizados, ter clareza no objetivo e na orientação e estar equilibrada em relação à quantidade e às necessidades individuais. É importante explicar aos pais quanto as lições de casa ajudam a avaliar o desenvolvimento dos alunos e que, por causa disso, eles não devem corrigir as atividades ou ajudá-los a concluí-la caso tenham dificuldade. Se a família notar que a criança errou, melhor sugerir que reveja as anotações e releia o livro ou o material fornecido na aula, deixando que ela detecte as incorreções por conta própria. E, caso não as encontre, pedir que o professor o faça.

4

Trabalhos em grupo são adequados para avaliar os estudantes?

Depende do que se pretende avaliar: essa forma de organizar a turma pode ajudar o professor a conhecer como os alunos interagem, negociam, compartilham ideias e selecionam informações para um registro coletivo, por exemplo. Para tal, ele deve formar agrupamentos produtivos de acordo com os objetivos da atividade, ter uma boa forma de registrar suas observações enquanto a classe trabalha, além de organizar momentos de conversa com os grupos sobre o processo de elaboração do trabalho. Muitos docentes evitam propor atividades em grupo temendo não conseguir avaliar o desempenho individual dos estudantes e que um deles faça tudo em nome dos demais. Para evitar que isso aconteça, oriente-os para que não atribuam a responsabilidade de realizar as tarefas a apenas um integrante da equipe ou que as dividam – o que impede que interajam. Isso não significa que todos os membros da equipe devam contribuir da mesma maneira. Para perceber se a troca de informações está sendo feita de forma desejável, acompanhe o trabalho e identifique as dificuldades. Outra ajuda é definir a atuação de cada um.

5

O que fazer quando a maioria da classe não se sai bem em uma avaliação?

É preciso investigar os motivos do desempenho de cada um e da turma como um todo. Corrigir a prova coletivamente e conversar com os alunos para saber como estudaram são bons caminhos. É também importante analisar as questões apresentadas na avaliação: elas estão bem formuladas? Dialogam com o que foi trabalhado em sala? Às vezes, a mudança de vocabulário faz os alunos incorrerem em erros. Outra demanda para o professor é rever como se deram as aulas em que o conteúdo exigido na prova foi explorado.

6 Como ensinar os alunos a estudar para avaliações?

Em uma perspectiva formativa, não há um momento pontual para ensinar a turma estudar para avaliações. O desejável é que crianças e jovens sejam orientados pelo professor a estudar ao longo do percurso lançando mão de procedimentos de estudo. Basicamente, existem cinco:

■ **Eleger informações relevantes e grifá-las em um texto**, a fim de ressaltar os dados que melhor sintetizam seu conteúdo. Além de ser uma estratégia de estudo por si só, eleger as informações principais em um texto muitas vezes é a primeira fase para estudar utilizando outros procedimentos, como elaborar resumos e esquemas. Sublinhar pressupõe saber selecionar e suprimir conteúdos. Diga para os alunos que o leitor deve ressaltar os dados essenciais para a compreensão do texto e omitir os secundários ou irrelevantes. Enquanto ainda não têm segurança nessa atividade, eles podem usar lápis, em vez de marca-texto – assim é possível apagar e refazer o destaque após a discussão coletiva. Uma sugestão é anotar nas laterais do texto, apontando ideias relacionadas ao que foi grifado. Dessa forma, fica mais fácil estudar o conteúdo depois. Ao trabalhar essa estratégia em sala, é importante observar o que os alunos selecionaram para discutir

a pertinência e a relevância das informações em relação ao que está sendo estudado.

■ **Resumir para organizar dados e facilitar a compreensão do conteúdo**, elegendo aspectos relevantes. Isso permite articular os comportamentos leitores e escritores em uma só situação de estudo. Os desafios impostos são: ler, entender, selecionar e organizar os dados por escrito. Como o novo texto produzido deve ser uma versão enxuta do original, a generalização ajuda a agrupar conceitos semelhantes. Já a construção reorganiza o conteúdo por meio da elaboração de uma ideia central.

■ **Tomar notas durante a aula, palestra ou apresentação oral**, registrando as informações importantes para retomar posteriormente o conteúdo ouvido e visto. Assim como o leitor formula hipóteses quando lê, o ouvinte presta atenção, antecipa o que será dito e busca respostas para os problemas. Para isso, porém, é imprescindível saber algo sobre o assunto ou que ele esteja vinculado a conteúdos já vistos em sala. Garanta esse conhecimento anterior na hora de ensinar a tomar notas. Incentivar crianças e jovens a trocar as notas, debater sobre os dados considerados importantes e revisá-las

permite que eles tenham registros mais completos. Importante: a rapidez ao anotar faz parte do procedimento, por isso apresente abreviações que você usa para ser mais ágil na escrita para que sirvam de exemplo e mostre diferentes tipos de notas (em tópicos, com frases inteiras e esquemas).

■ **Esquematizar, representando graficamente um tema para organizar uma síntese**, com seus principais conceitos e a relação entre eles. Esquemas devem ser sucintos e coerentes. Ao mostrar o formato pela primeira vez, escolha um assunto que já tenha sido visto para que a turma entenda sua lógica. A construção do esquema começa por reconhecer o conceito central do conteúdo – que pode ter sido apresentado em texto, vídeo, aula etc. Ele será a palavra-chave e deve aparecer em destaque. Depois, o aluno elege informações específicas relacionadas a ele: estabeleça um número-limite (entre dez e 15 palavras) para facilitar. Oriente a turma a identificar a relação entre os conceitos e deles com a palavra central. É preciso separar as ideias gerais das específicas, criando uma hierarquia (característica de um tipo de esquema, o mapa conceitual, exemplificado abaixo). Encaminhe os alunos a comparar suas construções depois de prontas. Não há fórmula

certa: quando os conceitos principais não são previamente acordados, cada um pode eleger informações diferentes como fundamentais. Pedir que a garotada explique o conteúdo para a sala com base em seus esquemas possibilita confirmar a compreensão do assunto.

■ **Rever cálculos, resolvendo problemas**, a fim de analisá-los construindo estratégias matemáticas, comunicá-las e confrontá-las com outras, identificar as questões e refletir sobre esses processos. Para isso, os alunos devem ter consciência sobre o que ainda não foi compreendido. Considere que entre as áreas de ensino, a Matemática tem uma particularidade: ela se estuda lendo, escrevendo e, em grande parte, resolvendo cálculos. Os registros dos alunos são ferramentas importantes do estudo nessa área. Cabe a você orientar sobre o que é importante que eles anotem. Dessa forma, o caderno pode ser um recurso que permite olhar para trás, voltar sobre o que foi feito para convertê-lo em fonte de consulta após várias aulas. É interessante sugerir que os estudantes façam um índice do caderno, contendo os temas, o período em que foram trabalhados e os capítulos do livro relacionados a eles. Assim, consultá-lo fica mais fácil.

7

Como explicar às famílias que há diversas maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos?

É fundamental que elas sejam orientadas para que compreendam o caráter formativo da avaliação. Por isso, essa perspectiva precisa constar no projeto político-pedagógico (PPP) da escola e mediar todas as ações e orientações dadas pelos professores. A reunião com os pais é um momento importante para mostrar a eles como

e o que os alunos estão aprendendo no dia a dia, de modos diversos: trabalhos em grupo, seminários, lição de casa etc. Para apoiar essa ação, é possível apresentar o portfólio dos estudantes e fazer uma análise comentada com espaço para os familiares tirarem dúvidas no decorrer da reunião.

8

Como lançar mão do caderno dos alunos para avaliá-los?

Olhando o caderno, o professor, pode analisar se a consigna das atividades foi bem executada e se o aluno a entendeu (ou copiou a resposta de um amigo). Ele também pode analisar, de modo mais ou menos intuitivo, duas outras coisas. De uma parte, se a criança fez progressos (se trabalhou mais rápido, se foi até o fim do exercício, se compreendeu a consigna, se foi capaz de corrigir um erro etc.) e se não avançou (o exercício mal foi iniciado, a consigna não foi levada em consideração, a escrita é desastrosa, o caderno foi utilizado para fazer outra coisa, como desenhos). Além disso, pode notar se o trabalho foi ou não uma

tarefa interessante do ponto de vista pedagógico. Por exemplo, se quase todos os alunos abandonaram a atividade no meio do caminho ou cometeram erros, é sinal de que a consigna foi mal formulada ou a questão não foi pertinente. De outro modo, se a atividade é muito fácil, ela tem um papel diferente: não permite que se aprenda, mas revela quais foram os conhecimentos adquiridos, o que todos sabem fazer. Assim, ao mesmo tempo que revela a dinâmica de aprendizagem de cada aluno, o caderno escolar possibilita ao professor julgar suas propostas pedagógicas em relação ao nível de uma turma.

9

Em que fase da escolaridade os alunos estão prontos para começar a fazer provas e outros trabalhos avaliativos?

Ao longo de toda a escolaridade, desde a os primeiros anos da Educação Infantil, os alunos podem ser avaliados pelos professores. Na creche, os instrumentos mais adequados são muito mais de domínio do educador, que deve registrar observações sobre as crianças enquanto elas realizam as atividades e depois analisá-las, considerando os objetivos traçados previamente. Nessa etapa, jamais devem ser usados instrumentos formais, como provas. Já na pré-escola, os pequenos já podem montar portfólios de atividades que revelam o percurso de aprendizagem e serem convidados a pensar e falar sobre eles, respondendo a questões feitas pelo educador. Somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é

que os alunos podem começar a ser avaliados formalmente. Para ajudá-los a se acostumar com o processo, é importante fazer com que as ferramentas de avaliação não sejam muito diferentes do que é feito em sala de aula no dia a dia – tanto no que diz respeito à forma como ao conteúdo. Tarefas inéditas causarão surpresas e a tuma não saberá lidar com elas, deixando de revelar o que sabe. Também não é recomendável organizar um dia específico para provas, proibindo os alunos de conversarem durante a realização das atividades. No mais, no início do Ensino Fundamental, a prática da autoavaliação deve ser usada com cuidado para evitar distorções no que diz respeito à aprendizagem.

Este texto também é composto das reportagens publicadas em NOVA ESCOLA: *Como Agrupo Meus Alunos* (edição 220), *A Hora de Estudar Sozinho e Ver o Que Aprendeu* (edição 243) e *Estudar Se Aprende na Escola* (edição 247) e por trechos do artigo *Caderno: Vitrine da Classe, Espelho do Aluno*, de Anne-Marie Chartier, publicado na edição especial de NOVA ESCOLA Novos Pensadores (janeiro de 2012).

Uso real na aula

Projeto de formação continuada lança mão de conceitos tratados no livro de Cipriano Luckesi e faz o uso das provas ganhar sentido e utilidade para professores e alunos

No livro *Avaliação da Aprendizagem: Estudos e Proposições*, Cipriano Luckesi explica que o foco do avaliador está centrado na busca do melhor resultado do ensino e da aprendizagem. Caso o resultado não seja positivo, ele não deve condenar o educando nem o educador, e sim investigar onde está o impasse, que variáveis estão interferindo desfavoravelmente. É com essa linha de pensamento que a coordenadora pedagógica Janaina Oliveira Barros, de Seabra (BA), desenvolveu um trabalho de formação docente com foco na avaliação minuciosa de provas e cadernos dos estudantes. Confira.

Há tempos as avaliações deixaram de ser vistas como punição para se tornarem aliadas do ensino em muitas escolas. Ao analisar os resultados, é possível verificar se os alunos aprenderam o que foi planejado e obter informações relevantes para aperfeiçoar a prática docente. Janaina Oliveira Barros, coordenadora pedagógica da EM Professora Ivani Oliveira, em Seabra, a 456 quilômetros de Salvador, soube aproveitar bem esse potencial. Era início do ano letivo. Após planejar e realizar junto com os docentes uma avaliação diagnóstica para cada disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental, ela analisou detalhadamente os resultados e constatou que o aproveitamento dos estudantes estava baixo. Em média, eles acertaram apenas cerca de 40% das questões em todas as áreas. Para melhorar esse quadro, Janaina apresentou aos professores um plano de formação continuada com foco nas avaliações.

“Para muitas pessoas, voltar e analisar a produção dos alunos pode parecer só uma estratégia, mas para mim é uma concepção de trabalho. Nunca vou

saber o que de fato eles aprenderam se não estiver de olho no que estão escrevendo no caderno”, diz a gestora. Ela recorda que foi nos diversos encontros que participou como aluna e formadora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), em Palmeiras, a 440 quilômetros de Salvador, que entendeu a importância de considerar os registros dos estudantes.

Ao longo de um semestre, durante as reuniões de formação e de conselhos de classe das turmas da 5ª à 8ª série, o grupo analisou as provas que haviam sido elaboradas. Nos primeiros encontros, os educadores levantaram hipóteses sobre o porquê do baixo desempenho dos alunos. A coordenadora ouviu deles que a indisciplina era o principal motivo, seguida da falta de registros adequados nos cadernos e do desinteresse geral pelos estudos. “Quando reuni todas as hipóteses, eles se assustaram, pois as falas indicavam que os adolescentes eram 100% responsáveis pela não aprendizagem”, lembra.

Janaina selecionou, então, avaliações feitas por um professor e o caderno de um dos melhores alunos dele para uma

Passo a passo

1. Planejar e analisar

Organização da formação continuada, com avaliação diagnóstica de cada disciplina, com foco na análise dos resultados dos estudantes. Como está o aproveitamento de cada um deles?

2. Questionar para avançar

Reunião com os professores da turma para fazer um levantamento de hipóteses sobre o desempenho dos alunos. “Por que eles não estão se saindo bem nas avaliações?” é uma das boas perguntas a serem feitas.

3. De olho no caderno

Momento coletivo para todos se dedicarem a analisar uma das avaliações e o caderno de um dos melhores da classe. Depois, o processo deve ser repetido com as demais disciplinas, em grupos de trabalho.

4. Vamos conversar

Socialização do que foi concluído na etapa anterior a fim de melhorar a elaboração das provas analisadas, aproximando as questões dos conteúdos registrados pelos estudantes no caderno.

5. Boas perguntas

Apresentação de uma série de questionamentos que podem nortear os docentes na elaboração de provas mais adequadas, como “As questões dialogam com o que foi trabalhado em sala?” e “O nível de dificuldade está adequado?”.

análise coletiva. Depois, o estudo de caso foi estendido aos demais. A coordenadora pediu que cada um socializasse com o grupo uma de suas provas e os registros de um jovem. Todos tinham de comparar os dois materiais e propor recomendações para melhorar a elaboração da avaliação, aproximando-a do conteúdo registrado nos cadernos. Assim, ao longo do semestre, todos tiveram a oportunidade de avaliar materiais de colegas e de ouvir os comentários deles. O papel de Janaina era problematizar as sugestões que já faziam parte da rotina de todos e as que teriam de ser incorporadas. Durante o processo, o apoio da direção da escola foi fundamental para instituir uma rotina de planejamento e de formação continuada com a equipe, com horários fixos de estudo.

Para Paula Zurawski, professora do curso de Pedagogia do Instituto Vera Cruz e formadora das redes municipais de São Paulo, Mogi das Cruzes e Jun-

diáí, o grande mérito do projeto é que Janaina proporcionou boas situações para os docentes refletirem sobre o que ensinaram e o que esperavam dos estudantes nas avaliações e fez com que eles, dessa maneira, percebessem possíveis incongruências entre a primeira e a segunda situação.

É dia de prova e está tudo bem

Após intensas reflexões, muitos educadores se deram conta de que as provas que realizavam não dialogavam com o que haviam trabalhado em sala e de que o nível de dificuldade não era adequado. “Os alunos tinham de ler textos em inglês na avaliação, mas eu não havia trabalhado isso em classe”, admitiu uma das professoras. Segundo ela, depois dessa discussão suas provas foram aperfeiçoadas e o desempenho dos estudantes melhorou. A turma passou a se sentir mais segura porque sabia que os testes contemplariam de fato o que ela tinha abordado em aula.

Janaina conseguiu unir o grupo e fazer com que todos se sentissem responsáveis pela aprendizagem dos adolescentes. Ao apresentar os problemas a superar, como a falta de coerência entre o conteúdo trabalhado nas aulas e o cobrado nas avaliações, a coordenadora teve o cuidado de não apontar as provas mais bem elaboradas ou as que precisavam de mais melhorias. “Meu objetivo foi mostrar o que todos tinham em comum e em que aspectos precisavam avançar”, diz.

Vale lembrar que, para elaborar boas provas, além de considerar o que foi trabalhado, é preciso conferir se os enunciados estão apresentados de forma clara. Não se trata de facilitar a vida dos alunos, e sim de fazer com que eles compreendam o que está sendo exigido e possam dar o seu melhor ao responder os desafios.

Texto adaptado do original publicado em NOVA ESCOLA 268.

Mais sobre o tema

Fotos Divulgação



Avaliar para Promover: As Setas do Caminho

O tema da obra tem como referência estudos de Cipriano Luckesi, principalmente no que diz respeito à tão necessária intervenção pedagógica docente ao analisar e notar as dificuldades dos alunos. Nesse sentido, a autora discute e propõe novas práticas avaliativas que envolvem o acompanhamento continuado e individualizado de cada estudante por um professor curioso e que investiga o processo de ensino e aprendizagem em profundidade.

Jussara Hoffmann,
160 págs., 52 reais



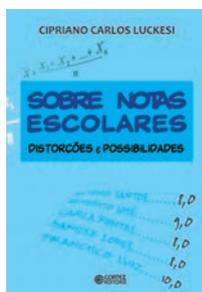
Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

O autor compartilha com Luckesi a ideia de que inclusão depende de uma avaliação justa para todos, o que implica, por sua vez, observar cada um dos alunos no que diz respeito a seu jeito de compreender o que é ensinado e buscar intervir pedagogicamente nesse sentido. Beyer faz isso com delicadeza e precisão ao tratar de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

Hugo Otto Beyer,
128 págs., 33 reais

Quatro títulos essenciais para quem quer se aprofundar no estudo da avaliação

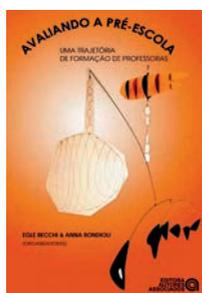
Seleção de **JUSSARA HOFFMANN**, mestre em Educação com linha de pesquisa em Avaliação Educacional, e **MARISA FERREIRA**, docente do Instituto Vera Cruz, em São Paulo



Cipriano Luckesi,
120 págs., 36 reais

Sobre Notas Escolares: Distorções e Possibilidades

Luckesi desafia os educadores a pensar sobre os impasses que o uso de notas para avaliar os alunos pode criar quando se considera que a finalidade da escola é ensinar a todos. Ele também discorre sobre avaliação quantitativa e qualitativa e distorções presentes em médias simples e médias ponderadas. O último capítulo da obra ajuda os leitores a encontrar um norte no percurso ainda tão árido do ato de avaliar.



Egle Becchi e
Anna Bondioli (orgs.),
160 págs., 53 reais

Avaliando a Pré-Escola: Uma Trajetória de Formação de Professoras

Fruto de uma pesquisa feita na rede de pré-escola da cidade italiana de Pistóia, que uniu pesquisa e formação em busca da inovação, o livro é um convite para os leitores pensarem na Educação Infantil e como avaliá-la, considerando, como defende Luckesi, que avaliação deve ser um processo de apropriação e não um resultado pontual.



Texto SHIRLEY DE MENDONÇA ROCHA

“O livro me ajudou a analisar com a turma o que cada aluno aprendeu”

“**A**tuo como professora há 17 anos. Nesse tempo, aprendi a enxergar a avaliação como uma ferramenta que faz mais do que diagnosticar o que os alunos sabem. Quando bem utilizada, ela ajuda a rever a prática em sala.

Meu início de carreira aconteceu na Educação Infantil em Porto Alegre. Na época, já era comprometida com avaliações mediadoras, muito eficiente com crianças pequenas: o professor desafia a turma constantemente, fazendo com que reflita sobre o que já sabe para tornar a aprendizagem significativa. Anos depois, em Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre, passei a lecionar Língua Portuguesa para classes dos anos finais do Ensino Fundamental e senti necessidade de melhorar as avaliações que propunha. Retomei as indicações bibliográficas do curso de Pedagogia e comecei a ler os textos de Luckesi que tratavam exatamente do tema. Na época da graduação, confesso que não via muito sentido nelas. Mas estando em sala de aula, o material era o que eu precisava. Estudando

com afinco, compreendi a avaliação não só como um exame do qual se espera um resultado. É um momento para analisar o que foi ensinado e buscar estratégias para seguir em frente, considerando os resultados obtidos.

Ao me debruçar sobre o livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*, especificamente, comecei a fazer uma parceria com os alunos para encararmos os erros como passos na construção do conhecimento. Também estabeleci um diálogo com a turma no início do ano letivo para que todos entendessem que provas servem para averiguar o que cada um aprendeu, o que ainda precisa ser aprendido e como aprender melhor dali em diante. E passei a corrigir as avaliações com os alunos em duplas para eliminar o modelo antiquado e autoritário de professor que só entrega notas e não ajuda a classe entender o que aconteceu.”

Shirley de Mendonça Rocha é professora do 3º ano da EMEF Ana Íris do Amaral, em Porto Alegre.



**nova
escola**