

**PAINEL 16**

**PROJETO PEDAGÓGICO:  
POR QUÊ, QUANDO E COMO –  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Cristina Mara da Silva Corrêa e Delba Rejania Santos*

---

*Alessandra Latalisa de Sá e Ana Cristina Coura Cheib*

---

*Sônia Regina da Silva Souza*

---

# Considerações sobre a organização do Projeto Educacional na Creche Central da USP

*Cristina Mara da Silva Corrêa e Delba Rejania Santos*

Creche USP/SP

A partir da segunda metade do século XX, foi preciso repensar o atendimento institucional às crianças de 0 a 6 anos, em razão de alguns fatos, tais como: a incorporação das mulheres de classe média no mercado de trabalho, o crescimento rápido e desordenado das grandes cidades e a falta de espaço para brincadeiras de crianças nesses grandes centros. No Brasil, após o regime militar, o atendimento às crianças pequenas é pensado como uma necessidade para crianças carentes, numa atitude especialmente compensatória. A partir dessa concepção, ganharam incentivo do governo as entidades filantrópicas que atendiam as crianças em regime basicamente assistencialista.

Na década de 1970, as teorias de privação cultural contribuíram para explicações simplistas da marginalidade das camadas sociais mais pobres, reforçando, assim, o caráter assistencialista e compensatório das propostas de atendimento às crianças pequenas, oriundas de camadas sociais desfavorecidas.

Por causa desse contexto, as propostas de trabalho, tanto para as crianças em creche, como para as em pré-escolas públicas, centravam-se basicamente nos cuidados higiênicos e alimentares. Paralelamente a isso, houve alguma ampliação do atendimento pré-escolar privado não baseado nas mesmas concepções daquelas orientadoras das instituições públicas. Assim, as propostas de uma educação voltada para a criatividade, a socialização e o desenvolvimento infantil orientavam quase que exclusivamente as condutas para o atendimento das crianças de classes sociais favorecidas. E eram propostas que se pautavam por estudos e pesquisas da psicologia do desenvolvimento, bem como por novas estratégias pedagógicas.

Também, durante esse período, os movimentos populares ganharam expressão como mecanismos de pressão política. Uma das reivindicações presentes nesses movimentos referia-se à creche como um direito do trabalhador. Foi nesse cenário que o movimento de luta por creches ganhou força dentro da Universidade de São Paulo, iniciado por um grupo de mães funcionárias. Em 1982, foi inaugurada a primeira das quatro creches existentes hoje na universidade. Desde a sua criação, a creche teve como pressuposto o trabalho centrado na criança e nas relações família/creche, criança/criança, adultos/crianças.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento afetivo, físico e intelectual das crianças, a creche da USP foi planejada como espaço de interação e respeito à criança e à família, considerando os direitos destas à atenção de qualidade, que conjugava o cuidado e a Educação. O espaço físico foi construído e organizado para atender às necessidades das crianças, num ambiente agradável e aconchegante. Outra característica dessa creche sempre foi a heterogeneidade da população, com vagas destinadas a funcionários, docentes e alunos da universidade. Além disso, sempre foi função da creche acolher investigações de pesquisa de alunos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação das diversas faculdades.

Um aspecto igualmente importante, desde a implantação da primeira creche, foi a defesa do livre acesso dos pais ao ambiente da instituição, o que se evidencia na proposta de acolhimento/inserção da criança, feita sempre com a presença dos pais ou de adultos significativos para os pequenos. No que diz respeito à formação da equipe de trabalho, atuam desde o início, dentro das creches, profissionais de Saúde, Nutrição, Psicologia e Pedagogia.

Mesmo tendo sido organizada dessa maneira, nos primeiros anos de atuação, notava-se que o trabalho acabava por acontecer de forma que o atendimento às necessidades das crianças, principalmente os cuidados, eram os que orientavam a rotina na creche, sendo que os trabalhos destinados às atividades pedagógicas ocorriam, na maioria das vezes, sem intencionalidade. As formações do grupo de funcionários aconteciam esporadicamente e participavam delas somente as educadoras, na época denominadas recreacionistas, segundo a carreira da universidade. Em geral, as discussões se concentravam nas relações com as crianças, em casos individuais ou nas características de uma determinada faixa etária.

Apesar de não existir um espaço para planejar e registrar o trabalho desenvolvido com as crianças, alguns educadores, por iniciativa própria, cultivavam o hábito de trocar experiências e informações a respeito do trabalho e da rotina do grupo ao qual pertenciam, usando para isso os momentos de sono das crianças ou mesmo momentos fora de seu horário de trabalho.

Com a ampliação da creche e o início do atendimento a crianças maiores de três anos, sentiu-se a necessidade de organizar o trabalho. Muitas dúvidas foram surgindo, e, com elas, veio a necessidade de um projeto educacional que pudesse interligar as diferentes áreas que atuavam na creche, bem como da definição de uma política de formação de todos os sujeitos implicados na educação das crianças. Além disso, parecia necessária uma organização equilibrada da rotina, que traduzisse melhor a concepção de criança, Educação e família já presente na creche.

No momento em que se deu a estruturação do projeto educacional, levaram-se em conta o compromisso da instituição com a formação integral da criança de 0 a 6 anos, o número de horas que elas passam na instituição e quantos anos ficariam ali. A partir dessas considerações, foi necessário algo que organizasse o tempo, o espaço, as necessidades quanto aos cuidados das crianças e as ações que identificavam a creche como espaço educativo.

O atendimento em horário integral implica a responsabilidade pelo desenvolvimento

dos cuidados e da aprendizagem, integrando-se, assim, as áreas de Saúde e Nutrição. Tornou-se também necessária a seleção dos conteúdos a serem trabalhados com o objetivo de garantir experiências diversificadas a todas as crianças que freqüentam a instituição. A forma como foi estruturada a rotina reflete a concepção que se tem da criança, como ser capaz e competente, e do educador, como profissional capacitado para intermediar as relações entre as crianças e destas com o conhecimento. Além disso, garantia-se o direito de acesso ao conhecimento. A rotina tem como objetivo oferecer às crianças um equilíbrio entre atividades dirigidas, brincadeiras, higiene, alimentação e tem como intenção garantir a interação das crianças do grande grupo (todas as crianças do módulo) no pequeno grupo (cada um dos quatro grupos de um módulo) e a integração de faixas etárias diferentes.

Várias ações deram formato ao projeto educacional. Uma delas foi a implementação do que se chamou Estudo da Realidade (ER), que, na época, compreendia discussões a respeito das necessidades identificadas no cotidiano do trabalho, no que dizia respeito tanto às suas organizações práticas, como às interfaces entre os diversos grupos da instituição. Durante o tempo em que foi realizado, o Estudo da Realidade permitiu identificar essas necessidades e propor encaminhamentos, garantindo a participação coletiva na organização do trabalho. A partir de então, o entendimento sobre o trabalho com crianças pequenas ficou mais claro para todos os segmentos da creche.

Uma das conseqüências dessas discussões foi a organização de metas de trabalho ao longo dos anos, entre as quais está a formação de um espaço de conversa entre educadores e grupos de apoio. Surge, então, o projeto de Oficinas, desenvolvido com os grupos de limpeza, cozinha e lactário, que tinha como proposta não somente a confecção de materiais e brinquedos, mas um espaço para a formação desses funcionários. Durante os trabalhos, havia troca de experiências, discussões sobre o desenvolvimento infantil, bem como o resgate da memória desse grupo em relação

às suas brincadeiras de infância, que podiam depois ser transmitidas às crianças.

Assim, a construção do projeto educacional foi um processo coletivo e o Estudo da Realidade, ou seja, o levantamento de discussões com a comunidade da creche, para elaborar, discutir e desenvolver esse projeto, foi um grande aliado. O tempo para a formação dos educadores foi uma das condições apontadas, tendo sido implementado ao longo dos anos.

Em razão do horário de atendimento às crianças, existe troca de turnos de educadores entre os períodos da manhã e da tarde, e o planejamento das atividades é feito em conjunto entre as equipes desses dois turnos. A formação dos educadores acontece durante reuniões semanais e mensais. Atualmente, a rotina está organizada em momentos de coletivo dirigido (ateliês) e de coletivo livre (pátio), pequenos grupos (atividades dirigidas em sala com a mesma faixa etária), alimentação, sono e higiene. O eixo condutor dessa rotina é a interação, garantindo o contato das crianças entre diversas faixas etárias e da creche com as famílias.

Os ateliês são organizados com diferentes propostas, que acontecem nos horários de entrada (manhã e início da tarde) e saída da creche. Seus objetivos são a interação, a cooperação e a livre escolha das crianças. Além disso, favorecem a recepção das crianças, pois são propostas oferecidas pelo educador, mas não dirigidas por ele, o que permite que ele fique atento à circulação das crianças e disponível para a recepção das famílias, tanto na chegada quanto na finalização das atividades. No momento de coletivo livre, as crianças de diversas faixas etárias brincam no pátio. Durante esse período, há revezamento de lanche das educadoras e a troca e higiene das crianças. A presença de um número mínimo de educadores no pátio deve permitir que eles

possam interagir com as crianças, bem como observá-las em suas brincadeiras. Durante o pequeno grupo, acontecem as atividades dirigidas pelo educador e planejadas previamente para cada faixa etária. São desenvolvidos, aqui, os projetos e as atividades seqüenciadas, considerando as diversas áreas do conhecimento, bem como os objetivos de trabalho para cada faixa etária.

Consideramos que a estruturação da rotina foi um dos eixos importantes para o desenvolvimento do projeto educacional na creche, pois trouxe equilíbrio entre as atividades propostas e o entendimento de seus significados, considerando nossa concepção de Educação. Vale dizer que a forma como está organizada a rotina não é estática, está sempre em constante avaliação e sujeita a mudanças. Exemplo disso foi a alteração, há poucos anos, do momento de sono, que antes era oferecido a todas as crianças, sem opção de escolha. Entendemos, ao longo de discussões, que o sono não era uma necessidade de todas as crianças, o que gerou a possibilidade de ofertas diferentes. Atualmente, há na creche o que chamamos de “descanso”, com espaços organizados para o sono ou para brincadeiras tranquilas.

O processo de estruturação do projeto educacional ocorreu nos diferentes segmentos da creche, resultado de um trabalho coletivo. Agora, temos diferentes espaços organizados para diálogo, discussões, planejamento e construção desse trabalho.

## Bibliografia

- DUTOIT, R. A. *A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional*. 1995. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Para o educador de creche*. Ribeirão Preto: USP/INEP/MEC, 1991.

# Do formal ao cultural: a experiência da Escola Balão Vermelho com os Projetos de Trabalho\*

Alessandra Latalisa de Sá e Ana Cristina Coura Cheib

Escola Balão Vermelho/MG

198

## Introdução

Fundada em 1972, a Escola Balão Vermelho tem como marca o exercício da reflexão sobre a sua prática, o que lhe proporciona um ganho muito significativo na melhoria de seu ensino, na medida em que antigas certezas do fazer pedagógico podem ser flexibilizadas e dar lugar a novas formas. E é investindo na formação de seus educadores, promovendo encontros e congressos de ação pedagógica e estabelecendo um constante diálogo com outros “saberes”, tanto acadêmicos quanto de outras instâncias, que a escola vem conseguindo realizar esse processo.

Como parte desse trabalho reflexivo, a escola reuniu seus educadores, no início do ano de 1994, para discutir a respeito da necessidade de tornar seus alunos ainda mais participativos no processo de aprendizagem, desde o planejamento. Apoiados, naquele momento, nos estudos de Josette Jolibert, deu-se início ao que podemos chamar de “Pedagogia de Projetos”.

Após seis anos de prática e de reflexão apoiada em discussões sustentadas por estudiosos, como Fernando Hernández, Sacristán, entre outros, em 1998, o novo desafio que nos envolveu foi delimitar diretrizes curriculares para a escola e explicitá-las melhor aos alunos, pais e educadores. A necessidade veio da prática com projetos. Desde que a escola assumiu essa pedagogia, muitas mudanças e escolhas foram sendo feitas. Após quatro anos de percurso, já era possível tomar distância e buscar os eixos que estavam orientando o trabalho naquele momento.

Atualmente, a escola vem prosseguindo seu trabalho com projetos, porém numa concepção

cada vez mais ampla de seu significado. Entendemos que, mais do que ensinar os conteúdos das disciplinas, a escola é um espaço de cultura viva, que acolhe toda a diversidade de relações presentes na realidade em que está inserida. Assim, trabalhar por projetos, hoje, mais que uma opção metodológica, é uma postura assumida na forma de conceber e concretizar a Educação, numa nova possibilidade de organização do espaço e do tempo escolares.

Com a intenção de promover essa nova organização, reestruturamos a forma de agrupar as crianças, de coordenar o trabalho pedagógico, de facilitar a formação dos educadores, bem como a reflexão contínua sobre os eixos curriculares que nos orientam.

Dessa maneira, passamos a agrupar nossos alunos por ciclos de formação, cada um deles com dois anos de duração. Tomamos essa decisão em 1996, por acreditarmos que o processo de formação exige um tempo maior e mais flexível que aquele induzido pela organização dos estudos por série.

Organizamos as atividades escolares por meio dos projetos de trabalho coletivos, projetos individuais e módulos de aprendizagem. Essa organização do trabalho tem garantido a possibilidade de abordagens globalizadas dos diferentes conteúdos e a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

Para esse contexto, modificamos, também, nossa forma de organização do trabalho da equipe pedagógica, buscando torná-la ainda mais coletiva. A experiência atual conta com a coordenação de ciclos, que atua juntamente com a direção pedagógica da escola. Essa função é ocupada, a

\* Texto elaborado por Alessandra Latalisa de Sá e Ana Cristina Coura Cheib, em agosto de 2001.

cada seis meses, por um professor da escola, que é eleito por seus companheiros do ciclo. Assim, acreditamos atender melhor às necessidades de formação e de reflexão sobre o trabalho realizado. Estão previstos, ainda, assessorias e grupos de trabalho para atender às necessidades de formação e de reflexão sobre o trabalho realizado.

Nossos atuais eixos curriculares buscam definir as dimensões de formação dos educandos que estamos priorizando. Esses eixos curriculares se estendem da Educação Infantil à Educação Fundamental e são, também, referências para a avaliação do processo e do rendimento do trabalho. Como tais, eles não são estáticos e podem ser reformulados a partir da experiência vivida.

Os eixos curriculares são os seguintes:

- tratamento da informação;
- diversidade cultural;
- inserção na vida da cidade;
- experiências culturais e artísticas;
- instrumentalização para o estudo.

Entre as muitas práticas realizadas nessa perspectiva, escolhemos relatar o “Projeto Lixo” – trabalho que envolveu toda a comunidade escolar e seu entorno na busca da construção de uma nova atitude no que diz respeito ao tratamento dado ao lixo. A partir da proposta pelos educadores de reflexões a esse respeito, as crianças puderam identificar a necessidade de entendimento da relação entre coleta seletiva e reciclagem/reaproveitamento de materiais. Visando resolver o problema levantado, os educadores instrumentalizaram as crianças, organizando com elas estratégias de pesquisa e propostas de ação que poderiam mobilizar a comunidade para a necessidade de se atentar para essa importante questão ambiental.

Esse projeto foi realizado no primeiro semestre do ano letivo de 2001, na escola Balão Vermelho, pelas turmas da Educação Infantil, com crianças entre 5 e 7 anos de idade. Ele será, aqui, relatado por meio de um recorte do trabalho

desenvolvido em uma das turmas, com 19 crianças entre 5 e 6 anos de idade.

É indiscutível, nos dias atuais, a necessidade de uma intervenção direta da escola na formação de sujeitos capazes de se relacionarem com o meio ambiente, buscando sempre “a aquisição de conhecimento, de valores, de atitude, de compromisso e de habilidade necessários para a proteção e melhoria do meio ambiente; a criação de novos padrões de conduta orientados para a preservação e melhoria da qualidade do meio ambiente” (MEC, 1991: 7).

Por esse motivo, já há algum tempo a escola vinha investindo na colocação de lixeiras para a coleta seletiva e, mais recentemente, aderiu ao projeto Circuito Ambiental, que é uma parceria da agência de promoção “Asas Produções” com a Associação dos Catadores de Papel, Papelão e de Material Reaproveitável (Asmare).<sup>1</sup>

No entanto, o trabalho que vínhamos fazendo em torno da conscientização da necessidade da coleta seletiva não vinha sendo suficiente para que, efetivamente, ocorresse a coleta. Foi a partir dessa constatação que o grupo de professoras decidiu realizar um projeto durante o 1º semestre de 2001, em que esse tema pudesse ser trabalhado.

Portanto, a intenção do nosso grupo era iniciar um processo de mudança de atitude com a comunidade escolar e seu entorno, no que diz respeito ao tratamento dado ao lixo na escola e nas residências. Pretendíamos que as crianças:

- conhecessem o que é o trabalho de coleta seletiva e reciclagem;
- estabelecessem a relação entre a coleta seletiva e a reciclagem;
- desenvolvessem boas estratégias para viabilizar a coleta seletiva, tanto na escola quanto em suas residências;
- conectassem o “problema” do tratamento que tem sido dado ao “lixo” com uma esfera mais ampla, relacionada à preservação do meio ambiente e a formas de sobrevivência;
- tivessem um papel de multiplicador, divulgando

<sup>1</sup> O projeto conta com a participação de diversas escolas, que receberam, cada uma delas, um contêiner para a coleta seletiva de lixo. O lixo é enviado à Asmare, onde são feitas tanto a triagem e a posterior venda de material, quanto a reciclagem de uma parte dele. Estima-se que mais 200 famílias se beneficiaram com o trabalho gerado pelo aumento da quantidade de material coletado.

a necessidade da coleta seletiva e compartilhando o conhecimento adquirido durante o projeto com a comunidade escolar e extra-escolar.

A partir dessa decisão, cada professora desenvolveu o trabalho com sua turma. Durante todo o percurso, tivemos vários encontros em que foram discutidas as estratégias de intervenção no processo de conscientização das crianças sobre o tratamento do lixo, oportunidades em que cada uma de nós compartilhava o material utilizado no estudo e os avanços que a turma havia realizado.

## Problematização

O primeiro momento do projeto foi uma conversa com as crianças. Nessa conversa, fiz uma série de perguntas às crianças a fim de saber quais informações elas tinham a respeito do tema (coleta seletiva e reciclagem do lixo).

Constatei que muitas delas tinham algumas informações, principalmente no que diz respeito à reciclagem, que, segundo elas, “é transformar coisa velha em nova”. No entanto, quando questionadas sobre a coleta seletiva, todas revelaram nunca a haver feito. Também, quando perguntei sobre o objetivo daquele coletor que havia na escola, todas disseram que era para separar o lixo, mas quando insisti perguntando “para que” separá-lo, nenhuma delas estabeleceu conexão com a reciclagem.

Então, ao final dessa primeira conversa, informei às crianças que aquele lixo coletado na escola era destinado à Asmare e propus que estudássemos sobre o “lixo”, pois percebia que elas poderiam compreender melhor por que se faz coleta seletiva e o que é a reciclagem.

## Organização do projeto

Num segundo momento com as crianças, retomei a conversa inicial e propus que, para realizarmos o nosso projeto, organizássemos uma lista com tudo aquilo que não poderíamos esquecer de fazer. Durante a confecção da lista, tanto eu quanto as crianças apresentamos suges-

tões e discutimos a importância de cada ação.

A lista, que foi afixada no mural e serviu como referência durante todo o percurso, tinha os seguintes itens:

- estudar a reciclagem;
- marcar um dia para trazer lixo de casa;
- colocar duas lixeiras na sala;
- assistir ao filme da Asmare;
- visitar a Asmare;
- aprender a reciclar;
- contar o que aprendemos para outras pessoas.

## O desenvolvimento do projeto

A partir de agora, relatarei cada um dos itens da lista como momentos importantes no decorrer do projeto, fazendo uma abordagem das estratégias utilizadas para tratamento da questão com as crianças e da relação delas com a proposta curricular da escola.

### Reciclagem

Questionadas sobre “as coisas novas” nas quais se transformavam as “velhas” na reciclagem, as crianças informaram que viravam brinquedos. Então, informei-lhes que diferentes materiais, quando reciclados, eram matéria-prima para diferentes produtos, e que alguns livros contavam isso.

A essa altura, outra professora, com sua turma, já havia solicitado à bibliotecária da escola que separasse todo o material relativo a “lixo” disponível na biblioteca.<sup>2</sup>

De posse desse material, separei, com a participação das crianças, aqueles livros que tratavam da reciclagem de diferentes materiais: plástico, papel, metal, vidro. Combinei com elas que leríamos cada um deles e anotaríamos as informações relativas ao destino dos materiais, no processo de reciclagem.

As informações anotadas foram também afixadas no mural. Esse estudo, além de esclarecer o destino de cada material, informou às crianças a diferença entre reciclagem e reaproveitamento.

<sup>2</sup> Esse material permaneceu disponível na biblioteca (separado em uma caixa) para todas as turmas envolvidas com o projeto.

Instrumentalizar as crianças para o estudo e o tratamento dado às informações<sup>3</sup> foram pontos abordados nesse momento do projeto, em que trabalhei, com as crianças, estratégias de busca e seleção de informação, bem como de seu armazenamento para futuras recorrências.

## Marcar dia para trazer lixo de casa

Faz parte da cultura da escola a elaboração, por turma, de um calendário semanal, em que são registradas as principais atividades de cada dia. Um destes é o “dia do brinquedo” – dia escolhido pela turma e no qual cada criança pode levar para a escola um brinquedo de casa. Estabelecendo uma relação com esse dia, propus às crianças a escolha de um “dia para trazer lixo de casa”.

Para que os pais pudessem ajudar as crianças e compartilhassem da nossa empreitada, sugeri que lhes escrevêssemos um bilhete. Nele, além de falar sobre a importância da coleta seletiva, seria necessário informar o dia em que o lixo deveria ser levado à escola.

Em conversa com outra professora envolvida no projeto, ela me informou sobre a estratégia de sugerir aos pais que tivessem duas lixeiras em casa: uma para os recicláveis (estes deveriam ser lavados antes de colocados na lixeira)<sup>4</sup> e outra para os não-recicláveis. A sacola com os recicláveis seria levada para a escola, e as crianças se encarregariam de fazer a triagem para as respectivas partes do contêiner. Conteí às crianças a idéia e escrevemos essa sugestão em nosso bilhete aos pais. E ressalté para as crianças a importância do uso de um instrumento adequado (no caso, o bilhete) para conseguirmos atingir o nosso objetivo: que os pais pudessem, de fato, ajudá-las.

## Colocar duas lixeiras na sala

Sugeri que também levassem para o contêiner o lixo produzido em nossa sala. Para isso, ele não

poderia estar todo misturado nem sujo. A primeira proposta foi de uma lixeira para plástico e outra para papel, por serem os materiais mais utilizados por nós. No entanto, ficamos sem ter onde colocar o não-reciclável. Após alguns dias de incômodo, fui até a sala de outra professora, que havia feito da seguinte forma: uma lixeira para os recicláveis e outra para os não-recicláveis (como na sugestão feita aos pais). Levei as crianças até a outra sala para verem a boa idéia que tiveram e fizemos o mesmo em nossa sala. Diariamente, ao final da aula, uma criança leva o lixo até o contêiner.

## Assistir ao filme da Asmare

Ao organizarmos o roteiro com as principais ações do projeto, conteí às crianças sobre a possibilidade de irmos até a Asmare, onde poderíamos ver o que, de fato, se fazia lá.

O filme, com uma matéria sobre a fundação da associação e o trabalho realizado por ela, fazia parte da nossa caixa na biblioteca. Propus às crianças que assistissem ao filme para conhecerem o lugar aonde iriam e entenderem como ele funcionava, preparando-se para a visita. Ao planejar a aula, assistí ao filme e programei saltos (das partes que continham longas entrevistas) e paradas (para chamar a atenção das crianças sobre algum detalhe ou antecipar o que veriam na cena seguinte). Essa estratégia foi usada visando à maior adequação daquele material para o uso com crianças.

Assistir a esse filme colocou as crianças diante de uma realidade muito diferente<sup>5</sup> daquela na qual vivem e, além disso, explicitou, de uma forma contundente, o caráter solidário da ação de separar o lixo para que este, levado à Asmare, fosse fonte de trabalho para aquelas famílias ligadas à associação.

A partir dessa constatação pelas crianças, procurei trabalhar com elas a importância das atividades realizadas na Asmare para a preser-

<sup>3</sup> Ambos os pontos são parte do currículo da escola, estruturado a partir de cinco eixos: experiências culturais e artísticas, instrumentalização para o estudo, diversidade cultural, tratamento da informação e relação cidade–escola.

<sup>4</sup> Nos livros em que estudamos, as crianças obtiveram a informação de que todo material a ser reciclado ou reaproveitado deveria ser lavado, já que a sujeira poderia danificá-lo (mofo, ferrugem), inviabilizando seu aproveitamento.

<sup>5</sup> Em nosso currículo, esse ponto tem relação com a diversidade cultural, em que procuramos trabalhar a construção de uma identidade tanto a partir do contraste com o diferente, quanto do reconhecimento desse diferente e do respeito a ele.



vação do meio ambiente. Portanto, não eram apenas elas que ajudavam a Asmare, mas o trabalho feito lá ajudava a todos nós, na medida que dava um tratamento adequado ao lixo, evitando seu acúmulo e o desperdício de matéria-prima. A esse respeito, havia lido para elas uma reportagem da “Folhinha” do jornal *Folha de S. Paulo*, afirmando que, a cada dia, produzíamos mais lixo e o planeta continua do mesmo tamanho; portanto, se isso continuar assim, um dia o planeta estará completamente coberto de lixo.

### Visita à Asmare

Permanecemos por duas horas nas dependências da Asmare. Nossa visita foi monitorada por uma das pessoas que trabalhavam com a triagem do material coletado.

Mais do que ao assistir ao filme, as crianças se surpreenderam com aquelas pessoas trabalhando em meio a montanhas de material. Janete, a monitora da visita, explicou todo o processo de triagem, além de mostrar a reciclagem do papel, o reaproveitamento da madeira e a loja onde a produção era vendida.

Enquanto nos mostrava o espaço e falava sobre o trabalho lá realizado, a monitora chamava a atenção das crianças para o quanto era bom poder trabalhar ali, e contou-lhes sobre um “lixão” que havia visitado, onde as pessoas viviam catando lixo no meio da sujeira.

Registrei a visita com fotografias. No dia seguinte, já com as fotos na mão, reconstruí, com as crianças, o percurso da visita e as informações que tínhamos obtido lá.

O processo que utilizei foi o seguinte: mostrava a fotografia, e as crianças se lembravam, com a minha ajuda (por meio de perguntas e comentários do que eu própria me lembrava), do que tinha sido fotografado e do que a Janete havia dito sobre aquele lugar ou aquela tarefa específica.

Esse registro (fotografias acompanhadas de texto) foi afixado na parede externa à sala para que outras turmas pudessem conhecer o trabalho da Asmare. O texto também foi digitado e distribuído para as crianças, para que fosse guardado em uma pasta com outros registros do projeto.

É necessário ressaltar que esse momento do

projeto tem relação com outro eixo curricular: a “relação cidade–escola”, em que é revelada a nossa intenção de levar as crianças ao reconhecimento da possibilidade de inter-relação entre a escola e outras tantas instituições e espaços da cidade. Portanto, é importante, para nós, que as crianças tenham oportunidade de aprender a reconhecer outros espaços, além da escola, como possíveis fontes para a construção do conhecimento.

### Aprender a reciclar

Na Asmare, ao conhecer o lugar onde era feita a reciclagem do papel, as crianças puderam observar todo o processo de reciclagem e acompanhar as explicações de uma das pessoas que lá trabalhavam.

Para o registro da explicação, foi feita uma escrita no formato de receita, e esta foi anexada à pasta de cada criança. Ao propor que guardassem o registro, deixei claro que iríamos recorrer a ele quando, no segundo semestre, fôssemos realizar uma oficina de reciclagem de papel na escola.

A busca de um formato adequado para a escrita do que haviam memorizado sobre “como se recicla o papel” foi um importante momento de aprendizado. Nesse momento, o confronto de diferentes gêneros textuais proporcionou uma escolha consciente pelas crianças do texto tipo “receita” como o mais adequado para o registro.

### Contar para outras pessoas o que aprenderam

A essa altura, as crianças já tinham muitas informações sobre reciclagem e já conseguiam estabelecer uma relação entre ela e a coleta seletiva. Portanto, voltando ao mural onde estava o roteiro do projeto, retomei a discussão sobre a necessidade de contarem para outras pessoas a respeito do que haviam aprendido.

O primeiro público-alvo da nossa divulgação foram as crianças e professoras de outras turmas da escola. Para isso, dividi a turma em equipes, para que cada uma delas fosse até uma das salas. A tarefa seria falar sobre a importância de se fazer a coleta seletiva, para que a reciclagem fosse possível, e marcar um dia para que a turma trouxesse o lixo de casa para a escola. Depois, já em nos-

sa sala, construímos uma tabela em que estavam marcados os dias de cada turma trazer o lixo. Essa tabela foi afixada no corredor da escola.

No entanto, já feita a divulgação interna, era preciso cuidar da externa. As crianças, quando questionadas sobre a melhor maneira de divulgarmos a necessidade da coleta seletiva, disseram que bastava que contássemos a nossa experiência para as pessoas com as quais nos encontrássemos.

Então, eu lhes disse que “contar” não era suficiente, pois as pessoas acabariam se esquecendo, já que era preciso memorizar muitos dados (como, por exemplo, a cor da lixeira destinada a cada material). Sugeri a confecção de um panfleto que, além de propagar a importância da coleta seletiva, poderia ajudá-las a ensinar como fazê-la.

Recolhi e analisei com as crianças uma série de panfletos para que elas pudessem produzir o seu próprio. Durante a análise, chamei a atenção para os aspectos característicos do tipo de linguagem utilizada e como as informações eram organizadas. Todas as observações feitas eram anotadas para que, ao produzirmos o panfleto referente à coleta seletiva, pudéssemos recorrer a elas. As características anotadas foram:

- uso de ilustração;
- uso de escrita com letras grandes e com letras menores;
- uso de muitas cores para as pessoas enxergarem melhor;
- uso de números para mostrar o endereço, o telefone e o preço;
- uso de mapa para indicar caminhos;
- uso de símbolos (logomarcas);
- uso de palavras para “mandar” nas pessoas: compre, venha, não perca, venha agora, coma, experimente;
- uso de textos afirmando que o produto ou o serviço seria o melhor, o que nem sempre é verdade, sendo apenas uma forma de induzir as pessoas a comprar;
- uso de asterisco (\*), seta (◇) ou *splash* (☄) para mostrar coisas importantes.

A produção do panfleto foi coletiva, numa situação em que todas as crianças davam palpites e eu, além de realizar o registro por escrito, fazia intervenções no sentido de aproximar a lin-

guagem utilizada àquela própria de um texto publicitário, naquele suporte específico.

Feitos os panfletos, iniciamos sua distribuição pelas ruas e prédios em torno da escola. Para que essa tarefa fosse viável, contei com a ajuda de uma funcionária da escola, que, a cada dia, permanecia com parte das crianças na escola, para que eu pudesse sair com um pequeno grupo. Esse trabalho de panfletagem é feito até hoje, semanalmente.

Além do panfleto, produzimos um cartaz que foi afixado numa feira de verduras e legumes que fica em frente da escola. Para a sua confecção, da mesma forma como foi feito o panfleto, levei para a sala diferentes cartazes que, depois de analisados, serviram de referência para a produção do nosso próprio cartaz.

Portanto, aprender a fazer panfleto e cartaz não foi uma situação descontextualizada de aprendizagem. Pelo contrário, ocorreu em um contexto real de uso, em que uma comunicação fazia-se necessária e, para que fosse de fato eficaz, era preciso que as crianças o fizessem de forma adequada. Dar acesso às crianças a esses objetos sociais de escrita faz parte do que acreditamos ser indispensável para a formação de nossos alunos.

## Avaliação

Ao final do semestre, quando já cuidávamos da divulgação da coleta seletiva e aquele problema inicial de saber o que era reciclagem e qual a sua relação com a coleta seletiva já havia sido resolvido, conversei com as crianças sobre o final do projeto. Ressaltei que esse final não significaria o fim do nosso investimento na conscientização da importância da coleta seletiva, e que, por isso, continuaríamos com a panfletagem e com o “dia de trazer lixo de casa”.

A avaliação final foi feita tanto em termos coletivos quanto individuais. Primeiramente, houve uma conversa e um registro coletivos, momentos em que as crianças falaram sobre o que haviam aprendido, e, depois, uma entrevista individual em que cada qual respondeu o que considerou mais importante no nosso projeto.

Além dessa avaliação final, o processo de avaliação esteve presente durante todo o per-

curso. Exemplos: ao elaborarmos o panfleto, as crianças avaliaram o que haviam aprendido à medida que organizavam o conteúdo para ser contado a outras pessoas; quando colocamos duas lixeiras na sala, uma para plástico e outra para papel, percebemos que o resultado não estava adequado à nossa necessidade e, após uma avaliação, recorremos à solução encontrada por outra turma. Portanto, avaliar é instrumento necessário para a construção de sentido e para a continuidade do processo, e não apenas uma situação estanque, localizada no final do processo.

## Bibliografia

- DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- \_\_\_\_\_. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. *Pátio*, Porto Alegre, ano 2, n. 6, ago/out. 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Monteserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez (Org.). *Projetos de trabalho: repensando as relações entre escola e cultura*. Belo Horizonte: Editora Balão Vermelho, 1998. Cadernos de ação pedagógica.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

# Projetos pedagógicos de linguagem oral e escrita na Educação Infantil

Sonia Regina da Silva Souza\*

Associação Verbo Divino/SP

## Introdução

Durante muito tempo, nosso trabalho esteve totalmente voltado para os cuidados físicos e as práticas assistencialistas. Procurávamos fazer o que sabíamos em relação ao atendimento das crianças, mas não havia uma proposta pedagógica nem mesmo espaço onde poderíamos pensar sobre isso. Sentíamos falta de uma proposta mais consistente, que nos permitisse olhar as crianças de uma forma diferente.

Em 1994, surgiu a oportunidade de transformar nosso cotidiano. Recebemos um convite para participar do Programa Capacitar 1, organizado pela Cooperativa de Entidades (Cooperapic), financiado pelo Instituto C&A de Desenvolvimento Social e posto em prática pela ONG Crecheplan, hoje, Instituto Avisa Lá! Nesse programa, todos os profissionais da nossa instituição passaram a receber formação em serviço. A partir daí, as mudanças foram acontecendo.

A cada encontro de formação, descobríamos a importância de se pensar na creche como

\* Coordenadora pedagógica da Creche da Associação de Mães Unidas do Novo Osasco (Amuno) e formadora da Creche Verbo Divino, associada à Cooperapic/SP

espaço educacional. Foi se criando um olhar diferente para todos aspectos que envolviam as crianças. Começamos a elaborar um projeto institucional mais consistente, do qual participaram todos os funcionários da creche. Além de todas as mudanças que envolvia repensar a concepção de criança, desenvolvimento, aprendizagem e ensino, as práticas pedagógicas foram modificadas. Dentre elas, gostaria de destacar a incorporação dos projetos pedagógicos em nosso cotidiano. A experiência com projetos trouxe mais significado ao trabalho e nos permitiu ter outra visão em relação ao trabalho com Educação Infantil.

## Concepção de projeto pedagógico

Historicamente, o trabalho com projetos tem atravessado vários momentos da história da Educação e vem se transformando ao longo do tempo. A concepção que adotamos entende o projeto como um trabalho pedagógico o mais próximo possível das práticas sociais. O projeto é um conjunto de situações contextualizadas, em que há um objetivo compartilhado com as crianças desde o início. As crianças são envolvidas em uma seqüência de atividades com vistas a produzir um evento ou, então, um ou mais objetos, que dão visibilidade ao processo de aprendizagem. Há um forte vínculo com uma área de conhecimento, mas, dada a sua natureza, os projetos pedagógicos integram sempre diferentes áreas que colaboram com o produto final.

As crianças podem ser engajadas em uma seqüência de atividades para produzir um baile de carnaval, uma fita cassete com músicas escolhidas, um livro de receitas etc.

## Por que o trabalho com projetos?

Para as crianças, há um grande ganho, pois se sentem atraídas e motivadas a participar das atividades, quando compreendem sua finalidade e podem relacioná-las com as coisas que já conhecem.

Compartilhar com os outros também é importante para as crianças, pois eles sabem que o seu trabalho terá outros leitores e apreciadores. Para isso, colocam em jogo tudo o que sabem, tomando decisões e dividindo tarefas. Enfim, o comprometimento é maior, o que garante que as aprendizagens sejam mais efetivas e o resultado, o melhor possível.

É grande o envolvimento do educador, pois geralmente ele é o responsável pela escolha do tema. Precisa desenvolver um estudo prévio e organizado, pois, o tempo todo, está se confrontando com questões e desafios que as crianças vão trazendo. Seu papel é o de promover situações de aprendizagem de forma significativa. O projeto nos permite uma organização seqüenciada dos conteúdos mais importantes para cada faixa etária. A princípio, ele requer mais tempo por parte do educador, mas, a partir de sua implantação, o trabalho flui, facilitando nossa ação, permitindo uma visão melhor de quanto e como as crianças aprendem.

Resumindo as vantagens, podemos dizer que a prática de trabalho com projetos possibilita:

- a promoção de aprendizagens significativas;
- o desenvolvimento de uma atitude favorável para o conhecimento;
- a garantia de uma seqüência organizada de conteúdos;
- o acompanhamento mais fácil do que as crianças estão aprendendo;
- o aprendizado da busca de informações pelas crianças;
- avaliação constante;
- maior envolvimento de educadores e crianças.

## Quando e quanto trabalhar com projetos

Projetos didáticos são mais adequados quando as crianças já entendem a relação entre as atividades e o produto final. A partir dos 3 anos, é possível pensar em organizar um trabalho como esse. Em geral, desenvolvemos um projeto por grupo, a cada três ou quatro meses.

A organização do tempo didático envolve, além dos projetos, as atividades permanentes e diferentes seqüências. Se, por exemplo, estamos desenvolvendo um projeto de reconto de histórias conhecidas, teremos muitas ações envolvendo tanto a linguagem oral quanto a escrita. Portanto é preciso pensar em atividades permanentes e seqüenciais que envolvam outras áreas, como movimento, artes visuais, música etc., para que, em outros momentos do dia, as crianças tenham experiências diferentes.

### Conteúdos possíveis na Educação Infantil

O mais importante é que, na Educação Infantil, podemos diversificar muito, pois não há um currículo rígido a seguir. Isso permite boas escolhas em relação aos projetos. É importante lembrar que todo trabalho pedagógico envolve conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, ao produzir uma fita cassete de poesias para doar a um grupo de crianças menores, por exemplo, estaremos trabalhando não só a linguagem oral e escrita, mas também a auto-estima, a valorização da cultura, a socialização etc.

Com as crianças de 4 a 6 anos, podemos ousar um pouco mais. Há possibilidade de trabalharmos com mais conteúdos, pois esperamos que elas avancem no conhecimento do código alfabético e da linguagem escrita. Assim, são inúmeros os produtos ligados a diferentes gêneros textuais, como a produção de textos informativos, *folders*, livro de adivinhas ou rimas etc.

A concepção que adotamos entende o projeto como um conjunto de situações contextualizadas. Há um objetivo final, que é compartilhado com as crianças desde o início. As crianças são envolvidas em uma seqüência de atividades com vistas a produzir um evento ou um ou mais objetos, que dão visibilidade ao processo de aprendizagem. Há um forte vínculo com uma área de conhecimento, mas, dada a sua natureza, os projetos pedagógicos integram sempre diferentes áreas que colaboram com o produto final.

Quando esperamos que as crianças avancem no conhecimento do código alfabético e da linguagem escrita, podemos pensar em produtos ligados a diferentes gêneros textuais, como a produção de textos informativos, *folders*, livro de adivinhas ou rimas, fita cassete com músicas etc.



**PAINEL 17**

**PROJETO PEDAGÓGICO:  
POR QUÊ, QUANDO E COMO –  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Rosângela Pereira*

*Elizabete Monteiro*

# Projeto pedagógico: por quê, quando e como

Rosângela Pereira

Projeto Kellog/SP

## Por quê

Esse trabalho foi realizado em uma sala de aula de jovens e adultos da empresa Método Engenharia, em convênio com a Fundação Kellog e o Centro de Estudos Escola da Vila. O grupo era constituído, em sua maioria, por homens que desempenhavam diversas funções na construção civil.

Nosso projeto pedagógico na Educação de Jovens e Adultos consiste em utilizar o texto como unidade básica e sua diversidade no uso social, pois os educandos jovens e adultos, embora não tenham freqüentado a escola, entram em contato diário com diversos tipos de texto.

Esse trabalho proporciona aos educandos melhorarem sua competência comunicativa, pois amplia seu repertório no mundo letrado, tanto lendo como produzindo textos para se comunicarem por meio de mais de uma linguagem.

Nessa modalidade de trabalho, os educandos comprometem-se com o conteúdo trabalhado, já que esse conteúdo parte de seus conhecimentos prévios, e, por meio do aprofundamento dos estudos, ampliam esses conhecimentos.

## Quando

O primeiro projeto que desenvolvemos foi o “Estudo da Migração”, pois era latente, na classe, o sentimento de solidão dos alunos por terem deixado suas famílias em outras cidades e estarem morando em São Paulo. Trouxemos para a sala de aula livros, revistas e artigos de jornal sobre o tema para trabalharmos em classe. Estabelecemos, como produto final desse projeto, a confecção de um almanaque. A idéia desse tipo de portador surgiu por ser um material muito comum em algumas regiões do

Brasil e possibilitar a inclusão de diferentes tipos de texto no mesmo material.

Após produzirmos esse primeiro material, fizemos uma “noite de autógrafos” em que os educandos declamaram poesias de sua autoria e contaram como foi a experiência de produzir um almanaque.

Outro projeto foi sobre a Aids, pois era uma preocupação nossa e deles saber mais sobre o assunto e divulgar os conhecimentos aprimorados em sala de aula, o que é um dos objetivos do estudo por projetos: ter um produto final que possa transmitir os assuntos estudados em sala de aula para a comunidade em que a escola ou os educandos estão inseridos, com a finalidade de debater o assunto e, se possível, até modificar os hábitos e as atitudes dos moradores, por meio do conhecimento.

Ao concluirmos esse material, demos continuidade ao estudo da reprodução humana e produzimos um atlas desenhado pelos próprios educandos.

## Como – A escolha do tema

A partir das primeiras conversas com os educandos, foi possível detectar temas que seriam de interesse da classe e, também, incluir o estudo de diversas áreas do conhecimento.

Depois de escolhido o tema, utilizamos diferentes tipos de textos: jornalísticos, contos, receitas, poesias, cartas.

## Leituras feitas pela professora para apreciação da classe

O primeiro livro escolhido para ser lido pela classe foi *Vidas secas*, por se tratar do tema da migração e ser um texto bem escri-



to, pois o trabalho com bons textos serve como modelo e dá a possibilidade aos educandos de se apropriarem da organização textual e de uma linguagem diferente, na hora de produzirem textos de autoria. Depois, lemos os livros *As mil e uma noites* e *Estrela solitária*.

Houve também a leitura de diferentes contos (sem que estivessem, necessariamente, ligados ao tema), para que a classe pudesse se apropriar da estrutura narrativa e da caracterização dos textos.

As notícias de jornal trazidas tinham matérias relacionadas ao tema do projeto. Às vezes, trabalhávamos com todo o jornal para estudarmos sua organização (divisão por cadernos), a inferência sobre o assunto da notícia por meio das fotos ou das manchetes. Depois organizamos um mural em que os educandos escolhiam uma notícia e faziam um pequeno comentário sobre ela.

## Cartas

Era um grande anseio deles escrever e mandar cartas, assim como poder ler as que recebiam. Escrevemos algumas cartas em classe e percebemos que os modelos utilizados eram fixos e nem sempre expressavam a mensagem que eles gostariam de enviar. Um dos educandos levou para a classe um livreto com modelos de cartas de amor. Percebemos, então, que poderia vir daí uma escrita muito parecida entre as cartas. Passamos, então, a reescrevê-las, individual e coletivamente. A correção individual tratava do sentido daquilo que queriam transmitir e a coletiva dizia respeito à ortografia e concordância.

## Receitas e textos instrucionais

Esse tipo de texto é direto e objetivo e possibilita a inferência do resultado por meio dos materiais ou ingredientes usados ou da descrição da execução do prato ou objeto. Lemos textos instrucionais para confeccionar objetos; lemos ingredientes de receitas para descobrir qual prato seria confeccionado, e, pelo estudo do texto “A sopa de pedras”, criamos a receita e o modo de fazer esse prato.

## Poesias

Estudamos diferentes poesias, exploramos sua finalidade (despertar sentimentos), declamamos e reescrevemos algumas delas, trocamos ou completamos algumas rimas que foram subtraídas das poesias e, para o almanaque, publicamos versões feitas pelos educandos da poesia “Cidadezinha qualquer”.

## Trabalho com os textos

Ao trabalhar os diferentes textos, utilizamos: **Reescrita.** Era feita a leitura de um texto várias vezes, até que eles o tivessem na memória. Depois, era solicitado que o reescrevessem, trabalho que possibilita que os educandos se preocupem somente com a organização do texto e até com a ortografia, pois o texto eles já têm na memória.

**Revisão textual coletiva.** Ao produzirmos textos em sala (mesmo os reescritos), selecionávamos alguns e, com autorização do autor, revisávamos o texto com a classe toda, avaliando a ortografia e a concordância e fazendo as modificações, quando necessário.

**Revisão textual individual.** Na produção de textos utilizados nos produtos finais, os educandos escreviam e nós fazíamos as revisões, discutindo com cada educando. Ou digitávamos os textos na forma como eles haviam escrito e discutíamos se estavam bons. Eles, então, percebiam as palavras, as frases e as concordâncias que precisavam ser corrigidas e, normalmente, alegavam que os erros deviam ser da digitação, pois não acreditavam tê-los cometido.

**Roda de leitura.** Semanalmente, deixávamos expostos todos os livros da classe para que os educandos escolhessem um e o levassem para casa. Na semana seguinte, um dos estudantes comentava a história que tinha lido e indicava, ou não, o livro para os colegas.

É importante ressaltar que as atividades eram as mesmas para toda a classe, independente da hipótese que os educandos tinham sobre a língua escrita. O que diferenciava o trabalho era a intervenção feita pela educadora com cada um dos educandos e o nível de exigência para cada um deles.

# Projetos didáticos e a prática de letramento: experiência de uma escola pública de Salvador

*Elizabete Monteiro*

Projeto Axé/BA

## Contextualização

### Um pouco da história

A idéia de fazer uma escola para crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto Axé vinha sendo discutida há cinco anos. Nasceu de uma forte demanda dos educadores em razão da observação e constatação das dificuldades pelas quais grande parte dessas crianças e adolescentes passava nas escolas públicas que freqüentavam.

Essa população costumava chegar ao Projeto Axé com uma história de evasão e repetência escolar, história essa semelhante à de muitas crianças e jovens das comunidades pobres de Salvador.

A freqüência na escola é condição para participar das atividades do Projeto Axé, mas, com raras exceções, os educandos não ultrapassavam a 3ª série do 1º grau, ou estavam fora da escola. Esses dados, obtidos do relatório anual do Projeto Axé (1998), revelam que grande parte desses alunos, com defasagem de idade/série, passou por múltiplos fracassos na escola. Geralmente, esses alunos têm uma auto-estima muito baixa e não acreditam que são capazes de aprender. Por causa disso, realizou-se uma parceria entre o Projeto e a Secretária Municipal de Educação e Cultura (SMEC), com o objetivo de oferecer Educação formal do Ensino Fundamental de qualidade para as crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto Axé e da comunidade na qual a escola estava inserida.

No início do ano letivo (abril de 1999), a escola funcionou em uma casa alugada pelo Projeto Axé e, em razão de limitações das instala-

ções, atendemos nove classes, sendo seis no turno matutino, com alunos que apresentavam grande defasagem de idade/série, e três classes, no turno vespertino, de ensino regular.

Em 2000, ampliamos a capacidade de atendimento da escola para 29 turmas (dez pela manhã, dez à tarde e nove à noite), com número de matrículas próximo a 800 alunos. Atualmente, funciona num prédio bastante amplo, com instalações modernas e bem equipadas.

### A escola hoje

Inserida num contexto socioeconômico pouco privilegiado, no bairro de São Cristóvão, que apresenta alto índice populacional, a escola está localizada, estrategicamente, na rua principal, que delimita duas áreas empobrecidas, marcadas pela miséria e pela marginalização.

Apesar desse contexto muito próximo da realidade das crianças e jovens atendidos pelo Projeto Axé, percebem-se manifestações de preconceito e discriminação da comunidade em relação aos alunos, meninos e meninas do Projeto Axé, que freqüentam a escola.

Tanto os alunos que vêm de outros bairros da cidade quanto os da comunidade de São Cristóvão estão expostos aos mesmos sintomas da patologia da nossa cidade (que coincidem com os de outras metrópoles brasileiras): altas taxas de desemprego ou subemprego, moradias sem condições mínimas de habitabilidade e de suprimento dos serviços de água e luz, equilíbrio familiar fragilizado, convívio com a violência e a miséria generalizada.

Um aspecto adicional que emerge das origens históricas da cidade, importante também na construção da proposta pedagógica da Es-

cola Municipal Barbosa Romeo, é a articulação entre raça e pobreza como variáveis que definem a participação precoce da criança no mercado de trabalho de Salvador. No interior dessa conjuntura, os vínculos já frágeis dos núcleos familiares dificilmente resistem.

Nesse contexto, a definição da identidade do Projeto IIê Ori, desenvolvido na Escola Municipal Barbosa Romeo, foi construída a partir da idéia da sociedade como uma totalidade na qual nossos alunos estão inseridos. Isso implicou pensar numa proposta pedagógica que pudesse atender a essas crianças integralmente, não só no âmbito de conteúdos conceituais, mas, principalmente, em relação aos conteúdos procedimentais e atitudinais, em que ética, valores e estética estejam impregnando toda a prática da escola.

Acreditamos que o movimento próprio do processo de construção do conhecimento deve permear a sala de aula, possibilitando ao aluno aprender pensando.

O papel da teoria nesse processo é o de fornecer subsídios para que o professor observe e reflita melhor sobre sua prática e perceba em quais pressupostos ela está respaldada. A intervenção do professor no processo educativo é fundamental, no sentido de orientar a busca de soluções, por meio da apresentação de novas informações e desafios a partir de estratégias pedagógicas.

Esse ponto de vista dá grande ênfase ao valor da atividade grupal, ressaltando-se a cooperação em lugar da competição, como princípio básico. A troca entre alunos é fator indispensável para a construção do conhecimento. Dentro dos grupos envolvidos em atividades significativas, há necessidade de expressar pontos de vista, trocar idéias e discutir meios e modos para a resolução de problemas. Dessa forma, a “Pedagogia de Projeto”, opção metodológica da escola, atendeu a esses princípios.

### Por que pedagogia de projetos

Numa sociedade em constante transformação, o conhecimento é cada vez mais volátil e flexível. Como educadores deste novo milênio, precisamos desenvolver uma pedagogia em que

professor e aluno possam dialogar problematizar e atualizar as questões e os desafios do conhecimento.

Segundo Fernando Hernandez:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: 1. ao tratamento da informação; e 2. à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios (Hernández, 1998: 61).

Sendo assim, o trabalho com projetos constituiu-se em excelente situação de uso social dos conteúdos, que são desenvolvidos de forma significativa.

Os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado desde o início e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas, como um todo (MEC, PCN, v. 2, 1997).

Optou-se pela organização do currículo por meio de projetos didáticos por disciplina. Essa perspectiva de trabalho não pressupõe a fragmentação do conhecimento, muito pelo contrário. Está pautada na multirreferencialidade do currículo, que tem sua epistemologia na complexidade e no movimento, defendida por Edgar Morin. Ela implica pensar complexo, dialogicamente, indo além da visão interdisciplinar, e entende as ações didáticas como criação de instrumentos para a compreensão da realidade e do conhecimento nas múltiplas relações.

## A prática de letramento na escola pública

É possível desenvolver práticas de letramento dentro da escola pública? E nas classes de EJA, como essa proposta pode ser assegurada?

As respostas a essas questões parecem óbvias. No entanto, considerando os rumos que

as práticas leitoras e escritoras tomaram dentro da escola, fomos levados a refletir sobre a necessidade de repensarmos o nosso fazer pedagógico, no sentido de tornarmos o ensino da leitura e da escrita menos escolar, buscando nos aproximar das situações reais do uso da língua. Isso implica deixar de tratar o ensino da língua da forma que só a escola o trata: mecanicamente, sem propósito comunicativo real e com interlocutores fictícios ou, na maioria das vezes, inexistente.

Aqui relatamos dois dos vários projetos que foram desenvolvidos na Escola Municipal Barbosa Romeo, que tem como um de seus objetivos fazer com que crianças, jovens e adultos que por ela passem sejam verdadeiros usuários da língua, leitores e escritores proficientes.

O primeiro projeto (Língua Portuguesa) foi desenvolvido em uma classe de Aceleração II (equivalente à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental). O segundo, cuja área de concentração era a de Ciências, foi realizado em uma classe de Alfabetização de Adultos (noturno).

O projeto “Era uma vez...” tinha como objetivo geral: “Ler e escrever contos, garantindo os elementos macroestruturais característicos do gênero e o destinatário real das produções” e foi aplicado numa classe com 25 alunos, com idades variando entre 13 e 19 anos, que chegaram à escola em 1999, em sua maioria com a hipótese de escrita silábica ou silábico-alfabética. No início de 2000, já alfabéticos, apresentavam ainda grande dificuldade de produção textual, sem fluência de leitura. Muitos escreviam sem a segmentação convencional das palavras e com muitas dificuldades ortográficas.

O projeto teve como empreendimento final a produção de um livro de contos para ser apresentado às classes de Educação Infantil e 1º ciclo.

Fica a pergunta: por que contos? O projeto foi pensado a partir da surpreendente constatação de que os alunos, apesar de terem idade avançada, ficavam “embriagados” com a leitura de contos infantis, especialmente os mais tradicionais. Inicialmente, selecionamos para a leitura contos menos infantis, partindo do pressuposto de que os alunos, já adolescentes,

teriam mais interesse por estes e não por aqueles. Grande engano! No levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, observamos que apenas um já ouvira falar da história de “Chapeuzinho vermelho”. Nenhum outro conto era conhecido da turma!

Optaram pela leitura dos contos “O patinho feio”, “Cinderela”, “João e Maria”, “Os três porquinhos”, “O gato de botas”.

Essa foi a nossa primeira aprendizagem: definir previamente o que ler, sem um profundo conhecimento da turma, dos seus desejos latentes e das necessidades imbricadas na história de vida de cada criança, jovem ou adulto, pode comprometer um “grande projeto de leitura”, elaborado com a melhor das intenções!

As intervenções durante o desenvolvimento do projeto foram centradas nas estratégias de leitura e em situações de leitura por prazer. Em relação às intervenções de leitura voltadas para a escrita, enfatizamos os aspectos macroestruturais característicos do gênero conto, especialmente aqueles que definimos como indispensáveis para serem assegurados pelos alunos: marcadores cronológicos, seqüência narrativa, zonas de descrição com utilização de adjetivação.

Por fim chegamos à produção dos contos. Os alunos e a professora esperavam ansiosos por esse momento. A proposta de escrita – em duplas – possibilitou a escrita de textos ricos em recursos lingüísticos, ambientação, trama e desfecho bem definidos, seqüência narrativa bem articulada, além do uso da intertextualidade, sem comprometer a autoria.

As escritas dos contos possibilitaram um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua: a revisão textual.

Foram desenvolvidos vários procedimentos de revisão até o ponto em que se decidia que o texto estava suficientemente bem escrito. Para isso eram feitos rascunhos, alterações no conteúdo e na forma. A última etapa foi realizada com o apoio do computador, por meio da digitação dos textos e revisão ortográfica.

O mais surpreendente é que todos os alunos faziam, revisavam, refaziam os seus textos

sem queixas. Pelo contrário, permaneciam envolvidos e extremamente motivados. Alguns objetivos não só conceituais, como procedimentais e atitudinais, foram alcançados e um aspecto ficou assegurado: o entendimento de que, quando escrevemos para alguém, precisamos escrever de forma que sejamos entendidos e, em se tratando de um conto, que nosso texto provoque o deleite. E os contos dos nossos alunos, com certeza, nos encantaram! Basta lê-los.

Quanto ao segundo projeto, “Tartarugas marinhas”, foi desenvolvido nas classes de PEB I (Programa de Educação Básica – EJA – equivalente à 1ª série) e tinha como objetivo geral: “Valorizar a vida em sua diversidade e a preservação dos ambientes, por meio do estudo sobre as tartarugas marinhas – animal ameaçado de extinção”. Os alunos tinham idade que variava entre 17 e 59 anos.

Por um lado, os estudantes possuíam um repertório de representações proveniente de conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e pela história de vida de cada um. Por outro lado, desenvolveu-se um trabalho em que os alunos confrontaram seus conhecimentos prévios com os conhecimentos científicos que foram construídos ao longo do projeto. Incentivados a expor suas idéias para explicar determinado fenômeno e confrontá-las com outras explicações, os alunos puderam perceber a necessidade e a importância de várias leituras que tiveram de realizar.

Esse processo, construído com intervenções intencionais e sistemáticas dos profes-

res, que criavam situações interessantes e significativas e forneciam informações, permitiu a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos. Foram desenvolvidas leituras de textos das mais variadas fontes (jornais, revistas, folhetos, enciclopédia etc.) pesquisas na Internet, excursões (incluindo o Projeto Tamar).

Por fim, chegou o momento da sistematização das informações, para socializar os conhecimentos construídos: alunos e professores optaram pela realização de um grande seminário, aberto à comunidade, a todos os alunos e aos funcionários da escola.

Nesse ponto, quero salientar os conteúdos procedimentais desenvolvidos por meio dessa atividade (seminário), como também a interdisciplinaridade naturalmente alcançada, na medida em que os alunos elaboraram um *folder*, convites, ofícios, usaram retroprojektor, aprenderam a usar o microfone, a falar em público, a ouvir seus interlocutores, a responder perguntas, enfim, a fazer uso de todo um repertório de conhecimentos, de forma significativa.

Essa atividade de fechamento do projeto (empreendimento final) teve a intenção de reunir e organizar os dados, respondendo ao problema proposto inicialmente.

Podemos concluir, portanto, que é possível desenvolver práticas de letramento na escola pública, seja ela de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou de Educação de Jovens e Adultos. Tudo depende, evidentemente, da concepção de ensino que está por trás do que se faz.



**PAINEL 18**

# **PROJETO PEDAGÓGICO: POR QUÊ, QUANDO E COMO**

*Ivanete Carvalho e Andréa Guida Bisognin*

---

*Renata Sanches Silva e Maria Vânia Marques de Carvalho*

---

*Rosemere da Silva Vieira*

---

# As supervisões de acompanhamento dos projetos didáticos realizados em aula

*Ivanete Carvalho e Andréa Guida Bisognin*

Programa Escola que Vale – Fundação Vale do Rio Doce – Cedac/SP

## Resumo

O Programa Escola que Vale tem como eixo do processo de formação de professores a realização de projetos didáticos em aula, e seu desenvolvimento é acompanhado por meio de reuniões mensais e semanais com as coordenações regional e local.

Esses projetos necessitam de planificação detalhada, avaliação permanente e reorientação das ações, em razão dos propósitos didáticos e dos objetivos compartilhados com os alunos. É nesse contexto que as supervisões cumprem papel fundamental, pois criam situações de análise que são, ao mesmo tempo, favoráveis às transformações nas práticas usuais e à construção de conhecimentos, a partir dos quais pode-se refletir sobre elas e fazê-las avançar.

Em situações de planejamento e de análise e reflexão sobre a prática documentada, por meio de vídeos

e relatórios, os professores que participam do programa discutem coletivamente sobre suas dúvidas e dificuldades e sobre os propósitos que guiam suas tarefas, antecipam possíveis situações que podem ocorrer na salas de aula, decorrentes de decisões tomadas pelo grupo, trocam informações sobre as aprendizagens das crianças a partir da análise de suas produções e passam a construir gradativamente novos observáveis sobre a relação ensino–aprendizagem.

Neste relato, serão destacadas algumas mudanças provocadas por essas estratégias formativas: a produção e a reflexão coletivas, a formação de equipes colaborativas de trabalho nas escolas que participam do PEQV e as possibilidades de apropriação dos planejamentos como instrumentos metodológicos de formação, pelos técnicos da Secretaria de Educação de Açailândia/MA.

# As linguagens expressivas no cotidiano das crianças de 0 a 3 anos

*Renata Sanches Silva e Maria Vânia Marques de Carvalho*

SME – Caraguatatuba/SP e Fundação Orsa

## Resumo

Este projeto está sendo desenvolvido no Centro de Educação Infantil Municipal (CEI) Profª Honorina Pacheco Corrêa, no bairro Rio do Ouro, em Caraguatatuba/SP. A Secretaria Municipal de Caraguatatuba e a Fundação Orsa são parceiras na gestão pedagógica desse CEI, que respeita a políti-

ca de Educação Infantil do município por meio da presença de um programa de formação continuada e do atendimento à demanda para a faixa etária de 0 a 3 anos.

A proposta pedagógica que está sendo implementada no Centro de Educação Infantil tem, como



referência, as diretrizes curriculares para o atendimento às crianças e, como eixos norteadores, a criança de 0 a 3 anos, a família e a comunidade, a escola e a família. Para o desenvolvimento do projeto pedagógico, que tem como tema “Colorindo o nosso tempo – as crianças descobrindo cores, materiais e o nosso espaço”, toda a equipe do CEI idealizou e vem realizando planos de ação compostos por ati-

vidades de caráter interdisciplinar, que procuram atender às necessidades, às expectativas e aos interesses das crianças. Na concepção da criança como cidadã, sujeito com direitos, a participação ativa é um marco na seleção dos temas e das atividades propostas. Descobrir, explorar, experienciar, perguntar, interagir com o meio social e físico são atitudes presentes no cotidiano do CEI.

**Situação**

O Centro de Educação Infantil Municipal Profª Honorina Pacheco Corrêa surgiu da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Orsa, com 26 crianças. Esse número foi aumentando gradativamente e, atualmente, o centro apresenta a seguinte situação:

autonomia, frente às condições do meio, como um sujeito social e histórico. A proposta está de acordo com a política de Educação Infantil do município, na qual está inserida.

**Cotidiano**

Os horários previstos para as atividades de alimentação, higiene, descanso e brincadeiras são organizados de acordo com as necessidades das crianças, estando previstos também períodos de atividades lúdicas, de maior e menor concentração, em grupos e individuais. Existe flexibilidade em relação aos horários oferecidos às famílias, garantindo formas adequadas de receber as crianças em seus grupos e de organizar a saída.

As crianças recebem quatro refeições diárias, seguindo cardápio elaborado pela nutricionista. O descanso varia de acordo com as necessidades individuais. Assim, os que não dormem são envolvidos em atividade mais relaxante, para a qual é utilizado um dos cantinhos existentes nas salas.

Diariamente, desde que as condições climáticas o permitam, todos têm oportunidade de brincar em área livre, desfrutando do sol e de contato com água, areia e terra.

Projetos são desenvolvidos de forma a abranger todas as turmas, respeitando a especificidade de cada faixa etária, e com atividades dirigidas e semidirigidas.

**Centro de Educação Infantil Municipal Profª Honorina Pacheco Corrêa**

Turmas	Idade	Nº de crianças	Nº de adultos	Nº de adultos volantes
Cantinho das Conchinhas	3 a 11 meses	15	03	2
Estrelinha-Azul	12 a 15 meses	18	3	
Cavalo-Marinho	16 a 23 meses	20	2	
Peixinho Dourado	2 anos a 2 anos e 11 meses	27	2	
Golfinho	2 anos a 2 anos e 11 meses	27	2	
Aquário	3 anos a 3 anos e 11 meses	26	2	

**Área geográfica atendida.** Bairros: Rio do Ouro, Jaraguazinho, Horto Florestal, Ponte Seca, Caputera, Indaiá, Jardim Primavera, Gai-votas, Estrela Dalva, Centro.

**Clientela.** Crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses.

**Proposta pedagógica.** A proposta pedagógica irá se nortear pela concepção de criança como ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e seu crescimento, deve ser ativo e capaz, para assim poder ampliar seus conhecimentos e experiências e alcançar progressivos graus de

A rotina é organizada em tempos de trabalho, de recreio ao ar livre, de higiene, de refeição, de descanso, de pequenos grupos, grande roda, intercalados com o tempo de arrumar, previsto durante todo o dia, após cada atividade.

## Referenciais

Utilizamos, como referencial para o atendimento às crianças, as diretrizes curriculares que tratam do educar e do cuidar engajados no desenvolvimento do cidadão em potencial, sujeito com direitos e digno de cuidados educacionais. A proposta se baseia nas diferentes formas de ver e compreender o mundo, unindo cuidado, valores e conhecimento num ambiente em que as formas de expressão ocupem lugar privilegiado, e crianças, famílias e educadores convivam prazerosa e criativamente da arte de cuidar e educar.

A família tem atendimento individual, em que se procuram entender suas individualidades, seus anseios e suas necessidades, engajando-a progressivamente no ambiente interno da escola e tornando-a cada vez mais parceira na arte de educar, sem se esquecer de que o desenvolvimento é um processo integrado, que reúne diversos aspectos da vida: biológico, motor, cultural, emocional e social.

A comunidade também é envolvida no cotidiano do Centro de Educação Infantil, sendo informada dos principais acontecimentos e das dicas de cuidados com as crianças de 0 a 3 anos em seus boletins bimestrais. Também buscamos na comunidade ajuda referente à participação voluntária esporádica, por meio do “Amigos da Escola”, e à participação na confecção de material e brinquedos.

## Objetivo geral

Educação e cuidados básicos para o desenvolvimento das crianças, respeitando suas individualidades, entendendo a criança como um ser total, completo, indivisível, e fornecendo-lhes os meios de desenvolver suas capacidades fundamentais, ampliando-lhes as possibilidades de acesso ao patrimônio cultural da sociedade em que vivem.

## Experiência em andamento: Projeto “Colorindo o nosso tempo” (as crianças descobrindo cores, materiais e o nosso espaço)

Esse projeto está sendo desenvolvido no Centro de Educação Infantil Municipal Professora Honorina Pacheco Corrêa, Bairro Rio do Ouro, Caraguatatuba/SP. A Secretaria Municipal de Caraguá e a Fundação Orsa são parceiras na gestão pedagógica deste CEI, que respeita a política de Educação Infantil do município por meio da presença de um programa de formação continuada e do atendimento à demanda para a faixa etária de 0 a 3 anos.

A proposta pedagógica que está sendo implementada no Centro de Educação Infantil tem, como referência, as diretrizes curriculares para o atendimento às crianças, e, como eixos norteadores, a criança de 0 a 3 anos, a família e a comunidade, escola e a família. Para o desenvolvimento do projeto pedagógico, que tem o tema “Colorindo o nosso tempo – as crianças descobrindo cores, materiais e o nosso espaço”, toda a equipe do CEI idealizou e realiza planos de ação compostos por atividades de caráter interdisciplinar, procurando atender às necessidades, às expectativas e aos interesses das crianças. Na concepção da criança como cidadã, sujeito de direitos, a participação ativa é um marco na seleção dos temas e das atividades propostas. Descobrir, explorar, experienciar, perguntar, interagir com o meio social e físico são atitudes presentes no cotidiano do CEI.

Quando acreditamos no potencial das crianças e deixamos que elas optem e criem ambientes e formas de aprendizagem, respeitando o momento das crianças e propondo atividades dirigidas e semidirigidas, deixamos livre o caminho para a criatividade.

Foi assim que se originou esse plano de ação do projeto pedagógico intitulado “Colorindo o nosso tempo – as crianças descobrindo cores, materiais e o nosso espaço”, já que buscamos nas ações propostas promover a aprendizagem ativa das crianças, que nada mais é do que o ex-

perimentar, direto e imediato, dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos.

O CEI do bairro Rio do Ouro tem sua rotina dividida em tempos, e um deles é o da grande roda, em que as crianças conversam sobre assuntos variados e compartilham experiências.

Nossa proposta para aquele dia eram as cores do mundo, que inicialmente deixaram as crianças pensativas, mas logo desencadeou-se uma série de observações a respeito dos objetos da sala, das roupas dos amigos, dos espaços externos da escola e também da natureza. Nessa conversa, as crianças concluíram que, em tudo no mundo, havia cores. Foi fascinante ver aqueles olhinhos, que, apesar de já conhecerem as cores, nunca haviam parado para observá-las, para observar a sua organização e presença em nosso mundo. Aqui utilizamos a música “Arco-íris”, da Xuxa, que fala das cores presentes em nosso cotidiano, incentivando as crianças para que acompanhassem o ritmo com o material da bandinha e depois registrassem, por meio de desenhos, o que mais lhes chamou a atenção na música.

Mais uma vez, pudemos perceber a importância e a relevância das cores no cotidiano de nossas crianças, o que nos conduziu a buscar em revistas o que mais lhes chamava atenção. Confeccionamos um mural com todas as figuras escolhidas pelas crianças e recortadas pelas professoras, e um mundo de cores surgiu diante de nossos olhos.

Pedimos a colaboração dos pais para que mandassem uma fruta para o CEI, a fim de fazermos uma deliciosa salada. Como sempre, fomos atendidos, e as crianças empenharam-se em fazer uma enorme salada de frutas com as cores que estávamos observando.

Foi então que uma criança observou que nem todas aquelas cores estavam presentes nas tintas usadas por elas em pinturas a guache. A professora, então, conduziu-as para o espaço das artes e questionou como elas poderiam ter mais cores, usando apenas aquelas que tinham no momento. Imediatamente, quase um coro, algumas crianças disseram: “Vamos misturar as tintas”. E foi o que aconteceu. Experimentaram e descobriram as cores que faltavam e prepararam tintas para que as outras turmas pudessem utilizá-las.

A alegria gerada pela descoberta não parou por aí. As crianças são como mágicos e sempre têm algo

mais para nos mostrar. Pensando nisso, resolvemos aguçar esse potencial, questionando sobre o arco-íris, se sabiam o que era, se já tinham visto. Percebemos que algumas demonstravam algum conhecimento. Resolvemos, em um dia ensolarado, nos dirigir ao pátio externo com uma mangueira na mão, para que elas pudessem experimentar mais essa alegria de ver surgir um arco-íris.

O dia estava perfeito, ensolarado, e nossa experiência deu certo. E agora, o que fazer? “Não podemos nem devemos parar por aqui” – comentavam as professoras envolvidas. Surgiu, então, a idéia de confeccionar um arco-íris com as crianças. Resolvemos integrar, mais uma vez, a família e a escola. Enviamos um convite para os pais que quisessem participar de uma tarde com seus filhos no CEI. Aproveitamos o momento para que a massa de modelar fosse elaborada com ajuda deles. Inicialmente foram feitas as massas nas cores do arco-íris, utilizando-se uma receita caseira e os conhecimentos adquiridos anteriormente na mistura das cores, para conseguirem todas as tonalidades. Foi uma parceria e tanto. Os pais aproveitaram para aprender e ensinar, na relação com seus filhos, e desfrutar de mais um momento de integração escola-família.

Essa história, nesse momento, não nos parecia ter fim. Para isso, novas idéias precisavam surgir. Recordamo-nos da música “Aquarela”, de Toquinho e Vinícius de Moraes, que foi mais uma alavanca para a nossa imaginação. Começamos escutando a música com as crianças e tentando reconhecer o vocabulário desconhecido para ser trabalhado. Dividimos o grupo, que já contava com 26 crianças, fora os adultos envolvidos, e nos debruçamos sobre mais uma aventura. Um grupo ficou responsável por dramatizar a música. Para isso deveríamos confeccionar o material a ser utilizado; o outro acompanharia, durante a apresentação, com a bandinha da escola, o ritmo da música. Foi uma experiência e tanto!

Em outro dia, dirigimo-nos à nossa sala para o momento da conversa, que foi a respeito do mar, peixes, aquários, conchinhas. Esses nomes são utilizados em cada grupo como identificação dos espaços do CEI e foram escolhidos pelos alunos de cada grupo, por meio de votação. Nossa turma do GII, inicialmente assim denominada, pertencia ao grupo do aquário. Pensamos na importân-

cia do contato com a natureza e com os seres vivos e concluímos que deveríamos experimentar a sensação de cuidar de um animalzinho – e nada melhor do que um peixinho! Montamos um aquário em nossa sala, aprendemos a cuidar de nosso novo “amiguinho” e a dividir as tarefas.

Posteriormente, criamos o dia da visita. Pensamos que essa vivência deveria extrapolar o espaço da escola e adentrar o espaço da família. Para isso enviamos um comunicado aos pais, explicando sobre nosso novo companheiro e pedindo autorização para que o filho pudesse levá-lo para casa e ficar com ele por um dia. Fizemos um sorteio em sala e colocamos, em um grande cartaz, o roteiro do peixinho, para que as crianças pudessem tomar conhecimento e saber quando seria a vez de cada uma levá-lo para casa.

O dia em que a criança saia com ele da escola era uma alegria só: peixe, comida, alegria, responsabilidade, e todos ao caminho de casa!

Acreditávamos que ainda tínhamos muito por fazer com as cores e nos preparamos para a nossa próxima etapa, que envolveu um pintor famoso: Volpi. Por ele ter, em seus trabalhos, a presença das cores e ser um artista brasileiro, consideramos conveniente um primeiro contato com suas obras. Fizemos a reprodução parcial da obra intitulada “As bandeirinhas”, que foi de fácil visualização para nossas crianças, já que fazem parte da cultura brasileira e puderam, assim, ser confeccionadas por nossos alunos. Nessa fase, pretendíamos – e nos foi possível – contar também com a ajuda dos pais na criação de um ambiente apropriado para pintura, com cavaletes, avental etc.

## Projeto Gonzagão – Experiência PCN em Ação

*Rosemere da Silva Vieira*

SME – Campo Alegre/AL

### Resumo

O Projeto Gonzagão foi desenvolvido no Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries) pela Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Miguel Matias, vinculada aos Parâmetros em Ação, visando resgatar e valorizar nossas tradições, assim como promover a aquisição de conhecimentos sobre a origem, as curiosidades, os cancioneiros, as danças típicas das festas nordestinas e ampliar o vocabulário dos envolvidos.

O trabalho foi direcionado para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da produção de texto de maneira interdisciplinar, integrando conhecimentos nas diferentes áreas de ensino, numa visão crítica ao preconceito social e lingüístico que permeia o Nordeste brasileiro.

Com esse acervo cultural, objetiva-se divulgar a arte e o saber do nosso povo, conciliando-o com os trabalhos escolares e envolvendo a comunidade e o poder público nessa realização.

### Relato da experiência

Com sua sanfona, Luiz Gonzaga descobriu, há décadas, um país diferente, com uma emoção enraizada em seus costumes e em seus modos de vida. Uma paixão que era colocada para fora em forma de música, de versos de pé-quebrado e literatura de cordel. Em suas andanças, Luiz Gonzaga viu o futuro do Brasil em suas entranhas, com paisagens e povos que ainda estavam por ser descobertos.

No Nordeste, as pessoas que sofrem com a estiagem não têm recursos para investir em alta tecnologia e, com isso, enfrentam o fenômeno da emigração, que causa sofrimento e angústia nos que partem e nos que ficam. Junto com eles seguem a insegurança do desconhecido e a esperança de um futuro melhor, como retrata tão bem o cantor e compositor brasileiro Luiz Gonzaga, conhecido como o “Rei do Baião”.

No ápice dessa contextura, essa região so-

fre com o contínuo preconceito social e lingüístico. Portanto, decidimos explorar esse universo cultural, que divulga tão bem a vida do nordestino, com suas dificuldades, seus sentimentos e seus talentos, que comove todo o território nacional.

Pretendemos, então, proporcionar aos nossos alunos, principalmente aos que não tiveram acesso ao cancionário de Luiz Gonzaga, a oportunidade de conhecer, perceber e resgatar o valor cultural que ele representa para o Brasil, promovendo a aquisição de conhecimentos sobre a origem, a linguagem, as curiosidades, as canções e as danças típicas das festas nordestinas, ampliando o vocabulário e associando-o aos trabalhos escolares de maneira significativa e prazerosa.

Com esse acervo cultural, objetivamos especificamente:

- explorar a biografia de Luiz Gonzaga e estimular a apreciação de seu cancionário;
- entender e respeitar o dialeto regional do sertão;
- discutir problemas sociais do Nordeste;
- estimular a consciência crítica e despertar para a importância de preservar o meio ambiente;
- apreciar textos musicais, analisando-os a partir da aplicação real da gramática e produzir novos textos;
- trabalhar a ortografia inserida nos textos;
- organizar um coral para interpretar os grandes sucessos de Luiz Gonzaga;
- desenvolver um programa de caça-talentos;
- envolver a comunidade e o poder público na realização dos trabalhos.

O projeto foi desenvolvido em etapas sucessivas e obedeceu ao processo descrito a seguir.

Inicialmente, foram detalhados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o cantor e compositor Luiz Gonzaga e as questões colocadas por ele sobre os problemas sociais enfrentados pelo nordestino. Os professores concluíram que esse conhecimento se limitava a algumas músicas tocadas no mês de junho. Os alunos sabiam que o cantor e compositor era

sertanejo, mas não conheciam a sua história e a sua importância na cultura nordestina. Relataram que, em casa, tinham fitas cassete, mas não gostavam de ouvi-las, porque tinham preferência por outros ritmos, como axé, pagode e *reggae*, que eram mais tocadas no momento. Em seguida, foi realizada uma reunião de pais e professores para divulgar o tema do projeto, sua importância e a necessidade da ajuda da família com recortes de jornais, revistas, livros, CDs, vídeo etc.

Após esse contato, os professores selecionaram material informativo como subsídio de pesquisa para os alunos e lançaram as propostas de construção do conhecimento, por meio das atividades solicitadas no decorrer do desenvolvimento do projeto, ou seja, à medida que eram solicitadas informações, os alunos pesquisavam no banco de dados. Alguns textos oferecidos foram retirados dos sites <<http://www.mpbnet.com.br/musicos/luiz.gonzaga/index.htm>> e <<http://www.bhnet.com.br/~expaco/oreiluzgonzaga.htm>>, que informam toda biografia do cantor e compositor, suas dificuldades e conquistas, até ser consagrado como o “Rei do Baião”.

No site <<http://www.tocasite.hpg.com.br/origem.htm>>, conseguimos textos sobre a história do forró e a mistura de ritmos, principalmente o baião, aliado ao xote, ao xaxado e também ao coco. No site <<http://www.vicepresidencia.republica.gov.br/português/ARTIGOS/luizgonzaga.htm>>, oferecemos algumas publicações importantes de Marco Maciel, vice-presidente da República, que relata a contribuição das composições de Luiz Gonzaga para a política e a cultura e destaca que foi na composição da música “Asa Branca” que Luiz Gonzaga criou o hino do Nordeste, o Nordeste na sua visão mais significativamente dramática, o Nordeste na aguda crise da seca.

Além desses textos, foi consultada a *Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial*, 1998, by Reader’s Digest Brasil Ltda.; a revista *Nova Escola*, p. 34, 35 e 39, de abril de 2001, e dicionários da Língua Portuguesa, na busca do significado de algumas palavras apresentadas. Com as informações adquiridas, organizou-se uma ex-

posição de gravuras, relatos e textos informativos no mural da escola. Partindo dos textos oferecidos, os alunos da 4ª série fizeram uma reescrita individual da biografia de Luiz Gonzaga, que foi transformada em reescrita coletiva. Foram expostos também trabalhos de produção e reescrita de textos sobre a seca no Nordeste, ritmos, danças, entre outros, acervo cultural a que todos que circulavam tinham acesso.

Além das apresentações e da entoação das músicas cantadas e tocadas por ele e por outros intérpretes, também foram apresentados instrumentos musicais utilizados nas diferentes modalidades rítmicas, como forró, baião, xote e xaxado. Os instrumentos apresentados e explorados foram zabumba, sanfona e triângulo, sobre os quais, antecipadamente, se fez pesquisa para saber o significado de suas denominações. Os alunos apreciaram e até mesmo treinaram o toque desses instrumentos.

Durante a exposição dos textos musicais, o trabalho com gramática e ortografia foi efetivado por meio de debates, reescrita e produção de textos. Com a música “Asa branca” e “Triste partida”, os professores mostraram o dialeto regional de Luiz Gonzaga, aproveitando para trabalhar a ortografia e a gramática por meio do texto lacunado. Os alunos, aos poucos, preencheram as lacunas obedecendo às normas ortográficas da linguagem formal.

Com a letra da música “Assum preto”, foram debatidos os crimes contra a flora e a fauna e, nesse momento, as crianças relataram algumas maldades que presenciaram e praticaram. E quanto às que praticaram, prometeram não mais fazê-lo. Após esse trabalho, foi feita a produção de texto sobre a maldade dos homens contra a natureza. Entre as músicas trabalhadas, a que mais comoveu foi “Fogo-apagou”, que conta a história do menino que matou uma rolinha para saciar a sua fome e, assim, prolongar sua própria vida. Isso gerou uma grande discussão. A música considerada de maior interesse pelos alunos foi “O xote das meninas”, pelo ritmo e pela letra, que agradam as crianças e os adolescentes, visto que ela fala da chegada da adolescência e do despertar para o namoro.

Observamos que, durante a exposição das músicas e as discussões sobre as letras, houve sensibilização dos alunos. Eles se mostraram comovidos e solidários com os problemas que a miséria causa ao povo nordestino, quando ouviram, principalmente, a música “Triste partida”, que conta a situação dos emigrantes da região, e quando alguns alunos expuseram a situação de seus pais, que estão em outras regiões, como Mato Grosso, São Paulo e Goiás, trabalhando para o sustento de sua família. Quanto a essa situação, uma criança disse: “Aqui não tem emprego para todos, estávamos passando fome e meu pai foi arranjar dinheiro em outro lugar”.

Consideramos que houve uma participação ativa dos envolvidos, inclusive dos alunos que, nessa oportunidade, conheceram o Nordeste, explorando-o de forma interdisciplinar, apresentando uma aprendizagem significativa, que muito contribuiu para crescimento social, cultural e intelectual, questionando fatos e sugerindo alternativas de melhoria na qualidade de vida do povo nordestino.

O Projeto Gonzagão teve sua culminância no dia 22 de junho e, como se tratava também do estudo das tradições especificamente nordestinas, nosso projeto destacou que, além dos problemas que enfrentamos no dia-a-dia, temos também a alegria das festas juninas, com desfile pelas principais ruas da cidade, mostrando em alas a vida de Luiz Gonzaga, que é um exemplo vivo da vida do nordestino.

Os alunos e professores, caracterizados, carregavam faixas e cartazes que, além de contar a história, destacava também os problemas sociais mais graves, como a fome, a sede, a exploração do trabalho braçal, o preconceito e a tristeza da incerteza do amanhã. Após o desfile, já na escola, pais, professores, alunos e comunidade participaram da festa e apreciaram as danças, os pratos típicos, as vestimentas e os fogos que embelezam e atraem multidões. Realizamos uma grande festa com a participação do sanfoneiro da cidade, que estava caracterizado a rigor.

Ao final do projeto, concluímos que nada seria possível se não houvesse a participação coletiva de diretores, professores, alunos,

como também a participação da família, o envolvimento da comunidade e até mesmo de pessoas influentes na cidade, como o prefeito, os vereadores, a secretário de Educação, o gerente do Banco do Brasil e os comerciantes que contribuíram financeiramente e se fizeram presentes no encerramento do projeto.

Consideramos esse projeto como um grande avanço na formação continuada dos professores, que vem mostrando, de forma clara e objetiva, a importância de um trabalho sistemático e coletivo, gerando situações de conhecimento, ao mesmo tempo, reais e

diversificadas, e proporcionando, assim, uma aprendizagem ativa, interessante, significativa, real e atraente para os alunos.

Os professores envolvidos no estudo dos PCN em Ação já entendem que ninguém começa a ter iniciativa e autonomia sem ter tido a oportunidade de escolher, opinar, criticar e dizer o que pensa e sente. E o projeto pedagógico oferece o caminho mais curto para o saber, como destaca Dewey, quando diz: “Todo conhecimento verdadeiro deriva de uma necessidade. A humanidade desenvolveu-se tratando de obter conhecimentos que satisfizessem às suas necessidades”.





**PAINEL 19**

# **LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO**

*Jacinta de Fátima Camargo Barbieri e Luciana de Almeida Santos*

---

*Eliane Mingues*

---

# Leitura, a alma da alfabetização: práticas de leitura nas escolas do município de Itapetininga/SP

Jacinta de Fátima Camargo Barbieri e Luciana de Almeida Santos

SME – Itapetininga/SP

## Resumo

O objetivo deste relato é apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, na rede municipal de ensino de Itapetininga-SP, com o uso das práticas de leitura na alfabetização.

Essas práticas de leitura são desenvolvidas em atividades permanentes, asseguradas por um organograma curricular semanal, com as seguintes estratégias: “Roda da biblioteca”; “Reconto” (leitura de conto infantil, de livre escolha do aluno, que expõe à classe a sua compreensão do texto lido e estudado em casa); “Momento da poesia”, que tem por objetivo o prazer e o gosto pela poesia; “MPB” – audição e leitura de repertório de compositores brasileiros; “Hora da curiosidade”, que consiste na leitura de textos científicos trazidos pelo professor e pelos alunos; “Caderno de textos”, inicialmente, com textos de memória, ao qual, no decorrer do ano letivo, vão sendo agregados textos literários, ou não, lidos com a ajuda do professor, que despertam na criança o gosto pela leitura.

Além dessas, outras práticas vêm sendo desenvolvidas pelos professores, contando, primeiramente, com a participação dos pais. Exemplo disso é a “Leitura comunitária”: a criança leva o livro e um caderno, no qual os pais relatam como foi o momento de leitura feita para o filho. Depois, há a participação da comunidade (radialistas, parentes, professores, coordenadores, escritores regionais etc.), que são convidados para a “Roda da leitura”.

Com o objetivo de despertar o gosto pela leitura, o professor lê para seus alunos notícias e reportagens em evidência ou de interesse da classe, de jornais e revistas, podendo ser, posteriormente, comentadas pelo grupo. Esses suportes são colocados no acervo da biblioteca da classe e lidos na “Roda da biblioteca”.

O objetivo deste relato é apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e da Educação de Jovens e Adultos, com o uso das práticas de leitura na alfabetização.

Não há a intenção de ensinar nada, apenas de confirmar que é possível ensinar a ler e alfabetizar segundo alguns teóricos, que é possível realizar ações que pareçam utópicas.

Essas práticas de leitura são desenvolvidas em atividades permanentes, asseguradas por um organograma curricular semanal, com as seguintes estratégias: “Roda da biblioteca”; “Reconto”; “Momento da poesia”; “MPB”; “Leitura de caderno de textos”; “Leitura de jornais e/ou revistas”; “Curiosidades” e “Roda da leitura”.

Reunir-se para ouvir alguém ler nas escolas da rede municipal tornou-se uma prática comum e prazerosa. Como exemplo, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEIF) Professora Nazira Iared, que vem conquistando a comunidade, tornando-a participativa e comprometida com o processo ensino-aprendizagem.

Toda a semana, na sala de aula da professora Ana Maria, há a presença de pessoas que pertencem a diferentes segmentos da sociedade, como jornalistas, radialistas, professores, escritores, pais, coordenadores, que são convidados para compartilhar um texto com as crianças.

A grande conquista é a participação dos pais. Eles vão à escola, escolhem livros, “estudam” e, no dia marcado com a classe, pedem dispensa do trabalho e fazem a leitura. Lêem à sua maneira. Muitos se emocionam junto com as crianças. O grupo, atento, ouve cada palavra. Após a leitura, alguns pais contam suas impressões espontaneamente e buscam ouvir o que as crianças acharam da história. A profes-

sora, nesse momento, também é uma ouvinte atenta e compartilha, juntamente com as crianças, a “Hora da história”.

Os alunos vivenciam leituras, testemunhando o leitor como autor, ouvem as palavras com sons e gestos diferentes dos da professora e de seus amigos.

O objetivo da professora Ana Maria, com seus alunos de 3ª série, além de despertar o gosto pela leitura, de promover a escuta atenta, ouvir diferentes pessoas da comunidade conhecidas ou desconhecidas das crianças, para que elas aprendam os diferentes modos de ler, também motiva as crianças com idade avançada a prosseguir em seus estudos para aprender a ler e escrever de maneira diferente das que já foram por elas vivenciadas.

Como justificativa, a professora diz que há diferentes maneiras de ouvir ou ler um texto, e a escolha do livro a ser lido não é feita ao acaso: é socialmente aceitável, tanto para o leitor, como para o público. A compreensão da função social da escrita só pode ocorrer se a criança tem múltiplas oportunidades de interagir com diversos tipos de suportes de textos, produzidos em diferentes situações discursivas.

A partir do conceito formado, a professora de 2ª série, Fabíola, da EMEIF do bairro da Varginha, zona rural, investiu para conquistar sua turma, no intuito de alfabetizá-la. Apostou na leitura. Levou para sua sala revistas, jornais, livros. Entre os livros apresentados, o que mais chamou a atenção das crianças foi *Matilda*, de Road Dahl. A classe ouviu atentamente cada palavra do livro. Empolgada com a turminha que falava e escrevia sobre a história lida, a professora levou o filme de mesmo nome. As crianças puderam fazer um paralelo entre o texto escrito e o filme, relatando que nem tudo o que estava escrito passou no filme e vice-versa. Deram opiniões a respeito do livro e do vídeo. No momento, o que mais marcou foi a fala de uma aluna: “Gostei muito do vídeo, mas gostei mesmo foi de ouvir a professora lendo a história, porque, enquanto eu ouvia, parecia que eu estava dentro da história. Eu ‘senti’ a história”.

As crianças puderam falar e expressar-se livremente, escrever sobre o livro e o filme, porque a professora não ficou apenas cumprindo uma função

burocrática. Ela propôs um momento prazeroso e significativo, em que seus alunos tiveram a oportunidade de testar as suas hipóteses, de começar a entender que a ação de ler e escrever segue um mesmo caminho, possibilitando-lhes, por um momento, verem-se como escritores e leitores.

Sabe-se hoje que só é possível aprender a ler, lendo, e a escrever, escrevendo. Portanto, a linguagem concebida como atividade e meio de interação deverá ser considerada em uso em situações concretas e significativas. E como ela se manifesta sob a forma de textos (orais e escritos), eles serão tomados como unidades do ensino de língua, destacadas suas funções, especificidades, seus modos de construção, os portadores (ou suportes) em que aparecem etc.

Como uma criança aprende a ler? Ou é possível ler sem saber ler? Muitos são os que fazem tais perguntas. Ainda há muita dúvida em relação à segunda questão.

O trabalho que a professora Vera, da EMEIF Valter Aliberti Júnior, faz com sua turma de Pré, não responde objetivamente às dúvidas, porém, faz a professora refletir sobre a sua prática, levando-a a acreditar, sim, e a provar que é possível ler mesmo sem saber, trabalhando com folheto de propaganda, por exemplo, de preferência um que não seja do conhecimento da criança, mas pertença ao seu mundo. A classe, usando das estratégias de leitura, além da boa intervenção da professora, vai identificando o conteúdo do suporte de texto. Os alunos vão reconhecendo o valor dos números dentro do contexto social (telefone, endereço, peso, medidas etc.); identificam as letras dos nomes e, aos poucos, os pequenos conseguem fazer aquilo que parecia impossível: a leitura.

O que há por trás da ação da professora é o fato de ela acreditar que é possível, sim, ler mesmo sem saber e, que, avaliando, observando, com conhecimento é possível saber como a criança aprende a ler.

Conceber um ato de leitura em que são dadas as oportunidades de acionar as estratégias de leitura determina um acionar pedagógico particular, que, por certo, não vai consistir em “ensinar as letras” e os sons correspondentes, mas, sim, em oferecer às crianças situações que estimulem a antecipar, inferir, decodificar e avaliar.

Utilizando o folheto de propaganda, a professora deu oportunidade às crianças para que coordenassem a informação da imagem com as características do texto, a fim de anteciparem o que estava escrito no papel. Elegeram letras como índice para antecipar o conteúdo do texto, questionaram-se e corrigiram dados que não conferiam com suas antecipações; coordenaram os dados gráficos – letras e sua configuração – com outros elementos (gráficos ou não), de modo a obterem significados.

Sabemos que o modelo cumpre um papel fundamental no processo de aprendizagem e garante muitas possibilidades de ampliar o universo cultural e de entrar em contato com o maior número de informações, tanto na linguagem oral, como na linguagem escrita.

Portanto, é muito importante que os professores criem momentos e planejem situações em que a interação com a escrita, em processos de leitura e produção, possibilite a construção pela criança da escrita, da linguagem escrita e de suas propriedades, o que significa garantir que as relações entre o conhecimento que a criança tem sobre a escrita (hipóteses) e a escrita como ela é sejam relevantes, e não arbitrarias.

É importante também saber que ler e escrever como atividade de linguagem são faces de um mesmo trabalho, ainda que sejam processos diferentes.

Foi de fundamental importância para o nosso trabalho de coordenação o envolvimento com os programas do MEC, PCN em Ação e PROFA, com a finalidade de apresentar alternativas de estudo, promovendo o debate e a reflexão sobre o papel da escola e o do professor na perspectiva de uma prática de transformação da ação pedagógica, pois foi possível complementar o processo de formação que a Rede Municipal de Educação de Itapetininga vem desenvolvendo, há muito tempo, com os professores da Educação Infantil e, hoje, se estende ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos.

Muitos professores já adotaram em sua prática pedagógica o uso de textos para alfabetizar e incorporaram a prática de leitura, tornando-se leitores. Entre tantas, além das já mencionadas, citamos aqui aquelas que contribuíram de uma forma ou de outra com nosso relato: Leni, Bete, Silvana, Giseli, Tereza e Vanessa, da EMEIF Profª Nazira Iared; Lucilene e Ana Joaquina, da EMEF do bairro do São Roque; Tereza, da EJA.

## Mostrando a língua – possibilidades de trabalho com a escrita e a leitura com jovens e adultos

*Eliane Mingues*

PCN em Ação/MEC

O que significa mesmo ser um sujeito alfabetizado, nos dias de hoje?

Será que o trabalho de alfabetização, com jovens e adultos, pode ter como pano de fundo a variedade de textos que circulam socialmente para que estes pensem sobre a leitura e a escrita? Como? De onde retirar essa diversidade? O que propor que façam com tais textos? Como não transformá-los em cartilha, repetindo com esses escritos aqueles mesmos exercícios me-

cânicos e sem sentido, que pressupõem que o sujeito nada sabe sobre esse objeto com o qual ele interage, cotidianamente, por meio dos escritos espalhados pelo mundo e tão na frente de seus olhos e ao alcance de suas mãos?

Mas o que podemos afirmar e pensar que esses indivíduos não sabem? Não sabem juntar as letras? Desenhá-las? Não sabem como elas se chamam?

E se pensarmos no contrário, ou seja, na expe-

riência que eles têm com a escrita que está no mundo? O que podemos afirmar e pensar que sabem? Será que sabem o que é um jornal e o que encontrar nele? Será que sabem, só de olhar, se um escrito pode ser uma receita ou uma carta? Será que conseguem ler nos grandes painéis, espalhados pela cidade onde vivem, o nome dos produtos que consomem? E o nome dos bancos onde podem ter conta, será que sabem identificar os diferentes estabelecimentos que existem lendo seus nomes, e entrar e resolver seus problemas na agência certa? E as contas de consumo que costumam receber em suas casas? O que será que podem retirar de informações dessas contas? Será que identificam a escrita de seus nomes? São capazes de pegar o ônibus certo para determinado lugar onde precisam ir? E comprar um disco do cantor que gostam? Será que podem fazê-lo sem errar, ou trocam todas as bolas, ou seja, todos os nomes?

Essas e outras questões costumam aparecer com frequência, quando o assunto tratado diz respeito ao como é possível alfabetizar com textos.

Pensar no conceito, ou seja, o que se entende por alfabetização, é determinante nesse contexto. Se entendermos que, para aprender, o sujeito deve pensar e ter bons problemas para resolver, deve poder ter acesso a informações e a um bom modelo da língua que se lê e que se escreve, e que o objeto a ser conhecido deve manter suas características de objeto social de conhecimento, faz todo sentido organizar situações e trazer para dentro da sala de aula os textos de verdade, aqueles retirados do cotidiano e que costumamos usar para obter informações, comunicar, nos divertir, fazer pensar.

São os textos extraídos dos jornais, das legendas de fotos, os poemas, os textos informativos, as piadas, as receitas, as regras de jogos, enfim, aqueles com os quais, mesmo sem saber ler e escrever, os estudantes jovens e adultos têm contato, acesso e conhecimento prévio.

Se, por outro lado, o que ainda se acredita é que o sujeito nada sabe e precisa começar do zero, aprendendo primeiro o desenho de letras, o som que elas possuem e seus nomes, aí fica inviável pensar em situações de verdade, ou seja, situações em que os textos apareçam inteiros, carregados de significado, e com os quais já se construiu uma boa experiência durante a vida.

## Por onde começar, ou possíveis conteúdos

A partir dessa concepção, algumas sugestões de conteúdos para esse trabalho são:

- Leitura diária, pelo professor e pelos alunos, dos textos de circulação social para apreciação e diversão, para a busca de novas informações, para aprender mais sobre um assunto, para revisar os textos, para observar como um autor resolve suas questões em relação à escrita etc.
- Escrita diária, do professor e dos alunos, dos textos de circulação social para saber escrever considerando a função e a estrutura dos diferentes tipos de textos, para saber utilizar a escrita como recurso no desempenho de suas funções, para aprender a resolver questões impostas no ato da escrita (ortografia, pontuação, gramática etc.), para desenvolver o papel de revisor, por meio do estudo de bons modelos de textos, da escrita em duplas, individual ou em grupos, da revisão coletiva, individual ou com o apoio da professora.
- Participação em eventos de oralidade para aprender a ouvir e aprender a participar, expressando opiniões de forma crítica.

## Como avaliar nesse contexto?

A avaliação, nesse processo de ensino e de aprendizagem, torna-se constante a partir das produções dos alunos; da observação em relação à participação, ao interesse e ao desempenho na realização das atividades; da postura como membro de grupo, considerando-se sempre os avanços individuais e do grupo.

Os instrumentos mais utilizados são: as tabulações das aprendizagens ocorridas nas seqüências de atividades, feitas por meio de um quadro em que se pontua o que é mais significativo na produção de cada aluno; provas que sistematizam conteúdos aprendidos; bilhetes individuais que apontam problemas a serem resolvidos ou salientam as boas soluções encontradas; observação e registro do desempenho dos alunos.

## Traduzindo em miúdos...

A partir de tudo que já foi dito, como, então, o trabalho pode ganhar forma, contorno, vida? É no dia-a-dia, encontro após encontro, nas atividades, discussões, leituras e produções que os alunos vão tendo problemas a resolver.

Pode-se estruturar uma rotina que compreenda, em Língua Portuguesa:

- Atividade permanente: leitura compartilhada da obra de um autor consagrado, feita pelo professor.
- Leitura individual: diversidade textual.
- Escrita individual ou em pequenos grupos: diversidade textual.
- Análise e reflexão sobre a língua: revisão textual.

## Exemplo de trabalho com a leitura

Em que situações, além daquelas vivenciadas por leitores particulares, pode-se ouvir em voz alta e acompanhar o texto, numa situação de leitura compartilhada dos livros *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago, prêmio Nobel de literatura; *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos, conhecido autor regionalista; *Morte e vida severina*, do consagrado João Cabral de Melo Neto; *As janelas do Paratii*, escrito por Amyr Klink; *O Xangô de Baker Street*, de Jô Soares, entre outras histórias?

Com muita sorte, isso pode ocorrer em algum momento da escolaridade, quando, conscientes do papel da leitura de autores consagrados, professores, bibliotecários ou outros compartilham com os alunos suas experiências leitoras, fazendo “rodas” ou seções de leitura em voz alta. Com jovens e adultos que retomaram seus estudos, essa oportunidade poderá ser única; portanto, os responsáveis por esse trabalho não deveriam deixar de fora a literatura. Aquela que o professor aprecia, gosta e que se não for pela voz dele, o professor, esses alunos jamais terão a oportunidade de conhecer, gostar e mergulhar no mundo das letras.

Dispor de bons livros na sala de aula, ter acesso a eles e poder conhecer alguns clássicos é sem dúvida uma situação privilegiada de transitar pelo mundo dos livros e aprender com eles. Os textos citados acima são apenas algumas

possibilidades de concretizar esse trabalho. Essas leituras, realizadas pelo professor, se diárias e de boa qualidade, podem comunicar aos alunos comportamentos leitores muito importantes, além de servir como matéria-prima para produções futuras. Um aluno que tem um modelo pobre de língua que se escreve, normalmente tende a apresentar uma produção pobre como resultado do que vivenciou. Já um aluno que tem contato com o que há de melhor no mundo da escrita poderá, quando solicitado, produzir textos de melhor qualidade.

## Sobre a escrita, que sugestões de atividades podem ser propostas?

A elaboração de murais para o refeitório da escola, seus corredores, sua porta de entrada, ou, ainda, de um mural ambulante, que coloca à disposição das outras pessoas que freqüentam a escola parte do que estão aprendendo, pesquisando, descobrindo, podem propiciar ótimas situações de produção de escrita e de uso desta.

Organizar um caderno de receitas ou uma coletânea dos poemas mais apreciados pela turma, elaborar um baralho com dicas culturais da cidade, um livro de “o que é, o que é” ou de piadas, montar um jornal ou um álbum de família, entre outros, podem ser situações de uso da escrita bastante interessantes.

Os jogos, como as cruzadinhas, a forca, o caça-palavras, podem ser situações interessantes de aprendizagem para se pensar nas letras, em seus sons e nas suas posições nas palavras, e não deixam de ser situações de verdade do uso da língua.

Mas como propor tudo isso, se esses jovens adultos não ainda não lêem e não escrevem? O papel do professor, como aquele que vai ajudando, colocando problemas, dando forma ao que os alunos pensam, é fundamental. Ele será uma peça básica, pois dele dependerá, em muitas ocasiões, a escrita do que os alunos podem produzir oralmente, a leitura que eles sozinhos ainda não podem fazer, enfim, a organização de tudo que for proposto.

O que não se pode perder de vista é que o cardápio que se vai oferecer não muda nunca, ou seja, vamos continuar a propor que os estudantes *leiam, escrevam, copiem, façam ditado*,

*interpretem o que estão lendo.* O que vai mudar é a qualidade do que será proposto, ou seja, textos bem escritos e de verdade, a interferência constante do professor durante todo o proces-

so e a consciência de que se aprende a ler lendo, e a escrever escrevendo, tendo como pano de fundo bons problemas para se resolver e boas questões para pensar.

## Anexos

### Exemplos de produções escritas de um grupo de jovens adultos estudantes

A produção de autobiografias inspiradas no texto “Auto-retrato” de Graciliano Ramos, realizada pelo grupo, possibilitou uma brincadeira divertida com a língua escrita: a leitura dos textos para que se adivinhasse quem eram seus autores. Os alunos leram o texto original do autor várias vezes e puderam consultá-lo na hora da produção.

Os alunos que ainda não escreviam convencionalmente produziram uma primeira versão *ditando* o texto para a professora. Outros produziram o texto *oralmente* e depois, com a ajuda de um gravador, o professor foi dando forma escrita a ele. Os que já escreviam produziram *autonomamente* seu próprio texto. Uma outra proposta foi a de que aqueles que já escreviam irem anotando o que ditavam os que não escreviam. Depois dessa etapa, os textos foram lidos em voz alta pela professora, para que todos os alunos comentassem o seu conteúdo. Todos passaram a limpo o texto revisado, que só posteriormente ganhou a formatação digitada que foi para um livreto intitulado *Adivinhe quem é quem...*

A seguir, trechos do livreto.

Se você acha que conhece todos os que estão nesta turma, teste seu conhecimento. Abaixo de cada auto-retrato, existe um espaço para ser preenchido com o nome do personagem autobiografado.

Se tiver dúvidas e não conseguir resolver o enigma, vá até o final da sessão e recorte os nomes que estão na ordem correta de apresentação dos textos no livro e cole-os no lugar indicado.

Boa sorte, e aproveite para conhecer mais detalhadamente quem se apresenta, então, a seguir...

#### Auto-retrato aos 38 anos

(texto produzido em parceria)

*Nasceu em 1960, em Lagedão, Bahia*

*Casado duas vezes, tem quatro filhos*

*Altura: 1,68*

*Sapato nº 40*

*Pesa 58 quilos*

*Gosta de andar*

*Gosta de vizinhos, sendo cada um na sua casa*

*Gosta muito de rádio e televisão*

*Detesta quem fala alto*

*Usa óculos*

*Gosta de comida mineira*

*Adora frutas*

*Gosta muito de música sertaneja*

*Ama muito seus filhos*

*É católico não-praticante*

*Primeiro livro que leu: “O Xangô”, de Jô Soares*

*Fuma cigarros “Free”*

*Gosta muito de praia e de mar*

*Gosta de pescar*

*Tem uma gastrite nervosa que o incomoda muito*

*Espera morrer quando Deus quiser.*

Autor: \_\_\_\_\_

#### Auto-retrato aos 33, quase 34 anos

(texto produzido autonomamente)

*Nasceu em 1965, em São Carlos do Ivaí, Paraná*

*Casado uma única vez, tem dois filhos*

*Altura: 1,80*

*Sapato nº 40*

*Colarinho não sabe*

*Gosta da cor azul*

*Gosta de andar*

*Gosta de vizinhos a distância*

*Tem horror às pessoas que falam alto*

*Não usa óculos, não é calvo, mas tem os cabelos bem grisalhos*

*Não tem preferência por nenhum tipo de comida*

*Gosta de frutas ácidas*

*Adora saladas verdes*

Só come coisas doces em raras exceções  
Gosta de todo tipo de música, principalmente as sertanejas antigas  
Gosta de ler e os livros que mais gostou foram "O Pássaro Pintado", mas não se lembra do autor, e "Ilusões", de Richard Bach  
Romancistas brasileiros que mais lhe agradam: Jorge Amado, Jorge Amado e Jorge Amado  
Detesta palavões escritos e falados  
Deseja a morte da violência, da corrupção e do ódio  
Escreve poucas coisas à noite bebendo e ouvindo música mas somente quando se sente sufocado  
Fuma cigarros "Derby" ou de qualquer outra marca  
Já foi office-boy, militar do E.B., guarda de carro-forte, ajudante de tecelão, porteiro e, atualmente, supervisor de produção  
Apesar de o acharem pessimista, prefere dizer que é realista  
Está sempre na defensiva e é extremamente desconfiado  
Detesta se sentir enganado ou ver os outros serem enganados  
É altruísta, idealista e sonhador  
Gosta de roupas sociais, mas ainda não tem nenhuma  
Lê e relê o que sempre escreve, buscando uma perfeição que nunca consegue  
Nunca esteve preso  
Gosta de polícia na maior distância possível  
Seus maiores amigos: Pai, Mãe, Irmãs, Irmãos, Tios e Primos  
Tem muitas dívidas, a maioria de gratidão  
Não espera morrer, pois só pensa na vida  
Seu maior prazer é pescar com seu maiores amigos  
Gosta de cutucar a onça com vara curta, para se fortalecer  
Gosta de falar através de frases feitas  
Gosta de falar, mas conserva o medo de não ser bem compreendido  
Sabe o que quer e vem abrindo portas a vida inteira à procura das portas certas  
Encerra observando a esposa, porque na sua mente já entra o forte do seu ser, que é o de buscar respostas para tudo.

Autor: \_\_\_\_\_

### Auto-retrato aos 41 anos

(texto ditado para a professora)

Nasceu em 1957, em Indaiatuba, São Paulo  
Casado, tem duas filhas lindas  
Altura: 1,74  
Peso: 79 quilos  
Sapato nº 39  
Gosta de carro  
Gosta do trabalho que executa  
Gosta da família  
Não gosta de muito barulho nas horas de lazer  
Gostava muito de seu pai, falecido há pouco tempo  
Gosta de música, desde que seja em volume baixo  
Gosta de futebol, mas só assiste quando é decisão de final de campeonato  
Gosta de viver todos os momentos, pois acha que a vida é curta.

Autor: \_\_\_\_\_

Outro importante trabalho com a leitura e a escrita consistiu em aprender a selecionar informações relevantes de um texto, que se traduziu e materializou em textos informativos em forma de "você sabia". Aqui, os alunos tiveram acesso a muitos textos sobre animais; cada um escolheu um bicho para saber mais e, a partir dos escritos, selecionaram as informações que acharam mais importantes. Assim como no exemplo acima, a produção foi marcada por uma variedade de procedimentos escritores, de acordo com a competência de cada um (produção autônoma, produção ditada para a professora ou parceiro mais experiente, gravada e posteriormente transcrita, ou, ainda, cópia de trechos do texto original – todas seguidas de revisão).

Seguem amostras de algumas produções:

### Exposição Animal

Você sabia que o tatu peba é um dos poucos animais que continuam sendo caçados apesar da legislação que proíbe a matança dos animais silvestres?

Geciel Viera Cassiano

Você sabia que o gambá foi o primeiro bicho americano conhecido na Europa?



*O navegante Vicente Pinzón levou uma fêmea no navio, e ficou encantado com a bolsa que ela tinha na barriga, onde apareciam as cabeças dos gambazinhos curiosos.*

*Você sabia que o gambá mede 47 cm, mais 37 cm de rabo?*

Judivan

*Você sabia que, pelo tamanho, o leão partilha com o tigre o primeiro lugar entre os grandes felinos?*

*Um macho adulto pode medir até três metros de comprimento do focinho à ponta do rabo, e pesar mais de 230 quilos?*

Cícero Fernandes

*Você sabia que o veado mateiro é castanho? Vive na América do Sul?*

*Pesa até 25 quilos?*

*Mede 90 cm de altura?*

*Come folha e capim?*

*Tem uma gestação de 217 dias?*

*O veado é castanho tendendo para cor ferrugem, mas quando filhote é todo pintadinho. Essas manchinhas brancas sobre o pêlo marrom ajudam o veadinho a se camuflar no meio da mata.*

*Você sabia que o veado mateiro perde o chifre a cada ano e cada vez que o chifre nasce ele é maior?*

Nadi

## Exemplo do trabalho com poemas que resultou num livro

### Apresentação do trabalho feita pela professora

É com muito orgulho que apresento o produto final de escrita do nosso trabalho de Língua Portuguesa.

Em síntese, ele é parte da história deste grupo que, durante um ano, leu muitos poemas, devorou crônicas, apreciou romances e, portanto, pôde se dedicar com afinco à tarefa, mais do que árdua, de produzir textos escritos.

Espero, realmente, que apreciem os poemas inventados!!!

Só tenho elogios a fazer a quem, com de-

dicação, freqüentou as aulas e pôde descobrir ou redescobrir os prazeres de conhecer...

Foi um ano em que pudemos, além de escrever, visitar outros mundos por intermédio da leitura, e tenho certeza que muitos adoraram e aproveitaram muito a viagem.

A companhia de Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Luís Fernando Veríssimo, Jorge Amado, Jô Soares e tantos outros nos foi muito oportuna!

No entanto, esse tempo de trabalho foi só o começo, e é preciso seguir avançando. E isso significa continuar lendo, se preocupando com a escrita correta das palavras, com a pontuação, com a apresentação final dos textos, observando, enfim, como escrevem nossos mestres para que se possa aprender ainda mais com eles.

Agora, é hora de colher os frutos das conquistas e uma delas é poder apreciar este livro. Espero que gostem do resultado, que sem dúvida representa muito de tudo que foi concretizado.

Parabéns, alunos!

### Poemas para apreciar...

Os poemas que vocês lerão a seguir foram feitos a partir da leitura e análise deste lindo poema de Carlos Drummond de Andrade.

#### Cidadezinha qualquer

*Carlos Drummond de Andrade*

*Casas entre bananeiras,  
Mulheres entre laranjeiras,  
Pomar, amor, cantar.*

*Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.*

*Devagar... as janelas olham...  
– Éta vida besta, meu Deus!*

Exemplos dos poemas dos alunos:

**Gente**

*Cléo*

*Gente sem trabalhar*

*Gente sem estudar*

*Estudar, trabalhar, avançar*

*Homem precisa trabalhar,*

*Pois, sem trabalho, não tem*

*Como de sua família cuidar*

*Criança precisa estudar*

*Pois, sem estudo,*

*Não tem como trabalhar*

*– Êta vida sofrida sem estudar!!!*

**Aves no meio das árvores**

*Valdemir*

*Aves no meio das árvores*

*Que passam o tempo a cantar*

*E que não precisam pensar*

*Um carro vai devagar*

*Levando gente para passear*

*Sem beber e sem fumar*

*E sempre a cantar*

*Devagar as pessoas olham e dizem:*

*– Êta vida corrida, cansada e sofrida,*

*Meu Deus!!!*

Claro que as aprendizagens desses jovens adultos ou adultos jovens não se encerram aqui. Por trás da língua que lhes foi mostrada, eles puderam ampliar, e muito, seu conhecimento de mundo. Mudaram atitudes, aprenderam procedimentos, mas, sobretudo, foram contaminados pelo gostar de ler e puderam navegar em mares de palavras nunca antes navegados ou, melhor dizendo, nunca antes enfrentados...

**PAINEL 20**

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA  
SALTO PARA O FUTURO  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES**

*Rosa Helena Mendonça*

---

# A experiência do programa Salto para o Futuro na formação continuada de professores

Rosa Helena Mendonça\*

Seed/MEC

Interatividade é uma palavra que está em voga. Há muitos sentidos para esse termo. Aqui, vamos nos apropriar da seguinte noção, expressa por Bartolomé Pina: “[...] se entende por interatividade o fato de que ambos os extremos do canal de comunicação participam, emitindo mensagens que são recebidas e interpretadas pelo outro extremo e que, de alguma maneira, influem no modo como o diálogo continua a se desenvolver” (Bartolomé Pina, 1998).

É a partir dessa citação que queremos falar do programa Salto para o Futuro, da TV Escola. O Salto para o Futuro é mais do que um programa de televisão: é um programa de formação continuada a distância, que utiliza diferentes mídias, como material impresso, tevê, Internet, além de fax, telefone e correio eletrônico. A idéia é estabelecer um diálogo, que começa antes do programa de tevê e que constitui o debate, prolongando-se após a sua veiculação em cada telessala, em cada escola, em cada sala de aula.

Quais são os limites e as possibilidades de um programa de tevê educativo, que pretende ter como marca a interatividade, estabelecendo um diálogo entre professores de todo o país? O que podemos destacar de um projeto de formação continuada de professores que se constitui como um processo dialógico? Como essa participação tem interferido na concepção dos programas? E de que forma a discussão que acontece ao longo dos programas se reflete na prática dos professores?

Essa prática, não faz muito tempo, era pautada na transmissão de conteúdos, previamente definidos pelos sistemas de educação. Muitos professores foram assim “reprodutores” de um saber cristalizado, respaldado nos rígidos rituais da escola.

No entanto, sempre houve quem se insurgisse contra essa ordem, quer do ponto de vista da reflexão teórica, quer da prática. Freinet, Makarenko, Paulo Freire, para citar alguns nomes, e muitos, anonimamente, nas suas escolas e salas de aula, ousaram e ousam buscar alternativas para uma aprendizagem verdadeira.

E a escola não é só um espaço de aprendizagem para o aluno. É o *locus* privilegiado para a formação do professor.

O que hoje parece consenso no campo teórico da educação, apontando para a construção e para a autonomia, tanto do projeto escolar, quanto de professores e alunos nos seus processos de aprendizagem, é fruto dessa história longa, complexa e certamente mutável, que os professores, esses eternos aprendizes, vêm registrando com seus erros e acertos.

Há aprendizagens que se vêm mostrando essenciais, na contemporaneidade, para o exercício permanente e crítico do Magistério: aprender a aprender e criar condições para que os alunos aprendam, ou seja, uma formação continuada que tem na escola e no trabalho em equipe as condições essenciais para o seu desenvolvimento.

\* Mestre em Educação pela PUC-Rio; professora das disciplinas Estratégias de Educação Continuada e Novas Tecnologias e Educação na Faculdade de Pedagogia da Unesa e Supervisora Pedagógica do programa Salto para o Futuro – TV Escola – Seed/MEC.

Orientar os alunos no sentido do crescimento e, portanto, do conhecimento é um desafio que exige do professor competências específicas, que são desenvolvidas, sobretudo, no processo de formação continuada, a qual se dá ao longo do exercício profissional, em diferentes espaços. Na própria escola, nas trocas que nela acontecem, por meio de programas específicos, na interação com a comunidade, no estabelecimento de parcerias e por meio de projetos e programas voltados para a formação do professor.

O Salto para o Futuro, sendo ao vivo e com recepção organizada, permite também uma interlocução com os outros programas do canal e com outros projetos, tanto do próprio MEC quanto de outras instituições voltadas para a educação.

Esse é um processo em permanente construção. O Salto pretende ser uma contribuição nesse processo. Nas telessalas, em diferentes estados, são múltiplas as trocas que se estabelecem a cada dia e prolongam-se em outros espaços de atuação do professor: a comunidade, a escola, a sala de aula...

Dessa forma, o Salto para o Futuro, ao longo de cada um desses dez anos, vem estabelecendo esse diálogo com os professores de todo país, buscando caminhos para discutir a educação no Brasil. E esse diálogo com os professores tem as mais diversas motivações.

O que deixam entrever as falas dos professores? Questões de ordem meramente metodológica? Ou suas histórias profissionais, os conhecimentos de vida, as angústias e as alegrias? O que os tem motivado na sua participação ao longo de uma década? O que os professores esperam desse programa? O que suas dúvidas, suas inquietações, suas hesitações e seu desejo de obter respostas deixam perceber? O que os leva a participar de um projeto de formação continuada, por opção?

Podemos pensar em uma comunidade de professores, que trocam informações, experiências? Há também o desejo de ter voz e vez, por meio de questões que muitas vezes denunciam situações de trabalho que precisam ser melhoradas, como a falta de tempo para o estudo, a questão salarial, o número muitas vezes excessivo de alunos por turma. Há uma expectativa permanente por respostas pontuais, que envolvem o cotidiano do professor. Existe, também, um freqüente entusiasmo de falar de experiências exitosas. Como pano de fundo, percebe-se uma vontade de exercer o direito à formação profissional continuada, buscando uma sintonia com as tendências atuais da educação. Em busca de um entendimento desse processo, procurando conhecer melhor quem é o professor e como acontece o trabalho nas escolas, continuamos, a cada ano, a partir das avaliações e da análise dos programas, a renovar esse diálogo. Investimos na constituição de uma rede que vai sendo tecida, explicitando diferentes concepções de escola. As trocas, tão ricas quanto imprevisíveis, são os fios que tecem os discursos e deixam entrever as práticas.

## Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PINA, Bartolomé. Sistemas multimídia. In: SACHO, Juana M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.