

Universidade do Sul de Santa Catarina

Métodos, Estratégias e Procedimentos Didáticos

Disciplina na modalidade a distância

Palhoça
UnisulVirtual
2007

Créditos

Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina UnisulVirtual - Educação Superior a Distância

Campus UnisulVirtual

Avenida dos Lagos, 41
Cidade Universitária Pedra Branca
Palhoça – SC – 88137-100
Fone/fax: (48) 3279-1242 e
3279-1271
E-mail: cursovirtual@unisul.br
Site: www.virtual.unisul.br

Reitor Unisul

Gerson Luiz Joner da Silveira

Vice-Reitor e Pró-Reitor Acadêmico

Sebastião Salésio Heerd

Chefe de Gabinete da Reitoria

Fabian Martins de Castro

Pró-Reitor Administrativo

Marcus Vinícius Anátols da Silva
Ferreira

Campus Sul

Diretor: Valter Alves Schmitz Neto
Diretora adjunta: Alexandra
Orsoni

Campus Norte

Diretor: Ailton Nazareno Soares
Diretora adjunta: Cibele Schuelter

Campus UnisulVirtual

Diretor: João Vianney
Diretora adjunta: Jucimara
Roesler

Equipe UnisulVirtual

Avaliação Institucional

Dênia Falcão de Bittencourt

Biblioteca

Soraya Arruda Waltrick

Capacitação e Assessoria ao Docente

Angelita Marçal Flores
(Coordenadora)
Caroline Batista
Elaine Surian
Enzo de Oliveira Moreira
Patrícia Meneghel
Simone Andréa de Castilho

Coordenação dos Cursos

Adriano Sérgio da Cunha
Aloísio José Rodrigues
Ana Luisa Mülbner
Ana Paula Reusing Pacheco
Bernardino José da Silva
Charles Cesconetto
Diva Marília Flemming
Eduardo Aquino Hübler
Fabiano Ceretta
Itamar Pedro Bevilacqua
Janete Elza Felisbino
Jucimara Roesler
Lauro José Ballock
Lívia da Cruz (auxiliar)
Luiz Guilherme Buchmann
Figueiredo
Luiz Otávio Botelho Lento
Marcelo Cavalcanti
Maria da Graça Poyer
Maria de Fátima Martins (auxiliar)
Mauro Faccioni Filho
Michelle Denise Durieux Lopes
Destri
Moacir Fogaça
Moacir Heerd
Nélio Herzmann
Onei Tadeu Dutra
Patrícia Alberton
Rose Clér Estivalette Beche
Raulino Jacó Brüning
Rodrigo Nunes Lunardelli

Criação e Reconhecimento de Cursos

Diane Dal Mago
Vanderlei Brasil

Desenho Educacional

Daniela Erani Monteiro Will
(Coordenadora)

Design Instrucional

Ana Cláudia Taú
Carmen Maria Cipriani Pandini
Carolina Hoeller da Silva Boeing
Flávia Lumi Matuzawa
Karla Leonora Dahse Nunes
Leandro Kingeski Pacheco
Lívia da Cruz
Lucécia Pereira
Márcia Loch
Viviane Bastos
Viviani Poyer

Acessibilidade

Vanessa de Andrade Manoel

Avaliação da Aprendizagem

Márcia Loch (Coordenadora)

Cristina Klipp de Oliveira
Silvana Denise Guimarães

Design Visual

Cristiano Neri Gonçalves Ribeiro
(Coordenador)
Adriana Ferreira dos Santos
Alex Sandro Xavier
Evandro Guedes Machado
Fernando Roberto Dias
Zimmermann
Higor Ghisi Luciano
Pedro Paulo Alves Teixeira
Rafael Pessi
Wilson Martins Filho

Disciplinas a Distância

Enzo de Oliveira Moreira
(Coordenador)
Vanessa Francine Corrêa Strambi

Gerência Acadêmica

Márcia Luz de Oliveira Bubalo

Gerência Administrativa

Renato André Luz (Gerente)
Valmir Venício Inácio

Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão

Ana Paula Reusing Pacheco

Gerência de Produção e Logística

Arthur Emmanuel F. Silveira
(Gerente)
Francisco Asp

Logística de Encontros Presenciais

Graciele Marinês Lindenmayr
(Coordenadora)
Aracelli Araldi
Cícero Alencar Branco
Daiana Cristina Bortolotti
Douglas Fabiani da Cruz
Fernando Steimbach
Letícia Cristina Barbosa
Priscila Santos Alves

Formatura e Eventos

Jackson Schuelter Wiggers

Logística de Materiais

Jeferson Cassiano Almeida da
Costa (Coordenador)
José Carlos Teixeira
Eduardo Kraus

Monitoria e Suporte

Rafael da Cunha Lara
(Coordenador)
Adriana Silveira
Andréia Drewes
Caroline Mendonça
Cláudia Noemi Nascimento
Cristiano Dalazen
Dyego Helbert Rachadel
Edison Rodrigo Valim
Francielle Arruda
Gabriela Malinverni Barbieri
Jonatas Collaço de Souza
Josiane Conceição Leal
Maria Eugênia Ferreira Celeghein
Rachel Lopes C. Pinto
Tatiane Silva
Vinícius Maykot Serafim

Relacionamento com o Mercado

Walter Félix Cardoso Júnior

Secretaria de Ensino a Distância

Karine Augusta Zanon
Albuquerque (Secretária de
ensino)
Ana Paula Pereira
Andréa Luci Mandira
Andrei Rodrigues
Carla Cristina Sbardella
Deise Marcelo Antunes
Djeime Sammer Bortolotti
Franciele da Silva Bruchado
James Marcel Silva Ribeiro
Janaina Stuart da Costa
Jenniffer Camargo
Lamuniê Souza
Liana Pamplona
Luana Tarsila Hellmann
Marcelo José Soares
Marcos Alcides Medeiros Junior
Maria Isabel Aragon
Olavo Lajús
Priscilla Geovana Pagani
Rosângela Mara Siegel
Silvana Henrique Silva
Vanilda Liordina Heerd
Vilmar Isaurino Vidal

Secretária Executiva

Viviane Schalata Martins

Tecnologia

Osmar de Oliveira Braz Júnior
(Coordenador)
Jefferson Amorim Oliveira
Marcelo Neri da Silva
Pascoal Pinto Vernieri

Apresentação

Estimado(a) Cursista,

Seja bem-vindo(a) ao Curso de Especialização em Ciências da Educação, desenvolvido pela UnisulVirtual em cumprimento ao Programa ALFA (América Latina – Formação Acadêmica), que é um programa de cooperação internacional entre instituições de ensino superior da Europa e América Latina. No âmbito do Projeto, existe um slogan: *Não basta presumir que se sabe ensinar, e contemporaneamente, não basta presumir que se conhecem todas as técnicas didáticas para ser um docente de qualidade.* É necessário saber, porém, que é necessário saber ensinar.

O resultado deste processo tem consubstanciado modos distintos de ação no que se refere ao foco da formação para atuação docente. Na Europa, a atenção tem sido uma formação cultural e disciplinar. Na América Latina, a preocupação está focada sobre o intercâmbio nos aspectos metodológico-didáticos e reflexão sobre as práticas educacionais. Articular estas culturas e os distintos modelos, diante do problema de como configurar e desenvolver o perfil do docente e sua ação numa sociedade global, é um resultado cultural, de uma parceria de caráter inovador na articulação de conteúdos, metodologias e ideais.

O ponto importante que desde o início, neste projeto, tem sido colocado em pauta foi “o convite ao pensar coletivo”, ou seja, oportunizar a todos os inscritos, momentos de reflexão sobre o que significa ensinar na sociedade do conhecimento. Estamos diante de uma prática distinta daquela que estávamos habituados e àquela que nos têm sido ensinada por muito tempo: de que ensinar consiste eminentemente em “transmitir” conhecimentos a partir de conteúdos pré-estabelecidos.

Percebemos diferente hoje! Ensinar na sociedade do conhecimento não pode mais significar “transmitir conteúdos” codificados por outros; ensinar na sociedade do conhecimento

significa perceber que o docente reconquista a função de produtor e socializador de novos conhecimentos numa perspectiva colaborativa. Mas ensinar não significa, também, só “produzir novos conhecimentos”, mas produzir novas regras, e descobrir regras com as quais seja possível inventar novas formas de aprender e ensinar.

O desafio do projeto MIFORCAL (Máster inter-universitário na formação de professores de qualidade para a docência pré-universitária), que é um projeto de colaboração científica e técnica, que propõe a realização e experiência de um percurso conjunto de formação de professores, está em desenvolver a autonomia e o princípio colaborativo em rede, está, acima de tudo, em perceber o possível na permissão da liberdade pela palavra, que é um bem sagrado, para cuja conquista requer todo o esforço que os povos tem colocado em curso ao longo do tempo. Só assim, a liberdade da palavra vai sendo promovida, conservada e tutelada. Porém, cabe alertar que a liberdade da palavra sem a inteligência da palavra é um símbolo vazio, assim como a inteligência da palavra, sem a liberdade da palavra, é muda.

Desejamos que este caminho conjunto autorize a cada um de nós maximizar necessidades culturais, assim como as necessidades de valores que o projeto tende, em alguma medida, realizar e assegurar à humanidade, tais como o pertencimento às comunidades nacionais, universitárias e internacionais. Esperamos, vivamente, que esta nossa primeira experiência de formação possa ser seguida de uma série de outras iniciativas no campo da pesquisa, do intercâmbio de docentes, investigadores e que os sistemas educativos europeus e latino-americanos possam viver a comunhão de idéias e práticas. Desejamos, em síntese, que esta comunidade internacional promovida pela rede MIFORCAL possa converter-se numa rede de pessoas que se reconheçam, também, no uso de alguns termos, nos códigos lingüísticos, uma linguagem universal e, que esta possa propiciar a interiorização de uma consciência mais cidadã do mundo e com docentes de qualidade para fazer a diferença no processo educacional.

João Vianney
Diretor do Campus
UnisulVirtual
UNISUL
Santa Catarina - Brasil

Umberto Margiotta
Coordenador Geral do Projeto
Diretor da SSIS do Veneto
Universidade Ca'Foscari de
Veneza – Itália

André Costa
Angelita Marçal Flores
Carmen Maria Cipriani Pandini (Org.)
Jucimara Roesler (Org.)
Maria Cristina Rinaudi

Métodos, Estratégias e Procedimentos Didáticos

Disciplina na modalidade a distância

Design instrucional
Carmen Maria Cipriani Pandini

Palhoça
UnisulVirtual
2007

Edição – Livro Didático

Coordenador Geral do Alfa/Miforcál
Prof. Umberto Margiotta

Coordenador Referente no Projeto
Prof. João Vianney (UnisulVirtual)

Professores Conteudistas
André Costa
Angelita Marçal Flores
Carmen Maria Cipriani Pandini (org.)
Jucimara Roesler (org.)
Maria Cristina Rinaudi

Texto original em espanhol
Maria Cristina Rinaudi

Design Instrucional/Adaptação
Carmen Maria Cipriani Pandini

ISBN 978-85-60694-95-2

Projeto Gráfico e Capa
Equipe UnisulVirtual

Diagramação
Pedro Teixeira

Tradução (versão em português)
Vania Ben

Revisão Final
Carmen Maria Cipriani Pandini

Coordenação Organizativo-Administrativa
Juliana Elisa Ra. aghelli
Ulisses Miranda

Coordenação Didática Geral
Carmen Maria Cipriani Pandini
Valentina Zangrando

Coordenação de Investigação
Gustavo Daniel Constantino
Maria Alcina Testa Braz da Silva

Comitê Científico Diretivo do Projeto MIFORCAL
Prof. Umberto Margiotta (Coord. geral -
Ca' Foscari)
Prof. Alcina Maria Testa Braz da Silva (Universo)
Prof. João Vianney (UnisulVirtual)
Prof. Carmen Maria Cipriani Pandini
(UnisulVirtual)
Prof. Ines Duarte – (Un. de Lisboa)
Prof. Maria do Céu Fialho (Un. de Coimbra)
Prof. Antonio López Eire – (Un. de Salamanca)
Prof. Yenny Aguilera de Zarza- (UCNSA -
Paraguai)
Prof. Alicia Sposetti di Croato – (UNRC -
Argentina)

Prof. Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC -
Argentina)
Prof. Iris Perla Señas - (Un. del Sur - Argentina)
Prof. Valentina Zangrando (Ca' Foscari)

Investigadores/Coordenadores Didáticos Locais
Prof. Edimar Carvalho (Universo)
Prof. Carmen Cipriani Pandini (UnisulVirtual)
Prof. Flavia Lumi Matuzawa (UnisulVirtual)
Prof. Maria Armanda Costa (Un. de Lisboa)
Prof. José L. Lopes Brandão (Un. de Coimbra)
Prof. Antonio Miguel Seoane Pardo (Un. de
Salamanca)
Prof. Oscar Parra Trepowsky (UCNSA - Paraguai)
Prof. Leonilda Ester Broll (UNRC - Argentina)
Prof. Lourdes Morán (Cia. c)
Prof. Vânia Ben (Cia. c)
Prof. Andrea Montano (Un. Nac. del Sur -
Argentina)
Prof. Juliana Elisa Ra. aghelli (Ca' Foscari)
Prof. Silvina Barroso (UCNSA - Paraguai)
Prof. Cristina García Pena (Un. de Salamanca)
Prof. Rosário Liébana (CIAFIC - Argentina)
Prof. Martinho Soares (Un. de Coimbra)
Prof. Maria Mafalda S. Azevedo (Un. de Lisboa)
Prof. Del. m Ferreira Leão (Un. de Coimbra)

**Coordenação de Ambiente Virtual de
Aprendizagem**
(Univirtual - Ca' Foscari)
Dra. Monica Banzato
Prof. Mimo Corcione

371.33
M55 Métodos, estratégias e procedimentos didáticos / [organização] Carmen Maria
Cipriani Pandini, Jucimara Roesler ; [professores conteudistas] André Costa,
Angelita Marçal Flores, Maria Cristina Rinaudi ; design instrucional Carmen
Maria Cipriani Pandini ; [tradução Vania Ben] ; [revisão final Carmen Maria
Cipriani Pandini]. – Palhoça : UnisulVirtual, 2007.
156 p. : il. ; 28 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-60694-95-2

1. Tecnologia educacional. 2. Educação – Inovações tecnológicas.
I. Pandini, Carmen Maria Cipriani. II. Costa, André. III. Flores, Angelita
Marçal. IV. Roesler, Jucimara. V. Rinaudi, Maria Cristina. VI. Ben, Vania.

Sumário

Apresentação	3
Palavras dos professores	9
Plano de estudo	11
 UNIDADE 1 – Organização do Trabalho Escolar: princípios de ensino e aprendizagem <i>Carmen Maria Cipriani Pandini</i>	 15
 UNIDADE 2 – Tarefas Acadêmicas no Processo de Ensinar e Aprender <i>Maria Cristina Rinaudi</i>	 41
 UNIDADE 3 – Os Textos Escolares como Estratégia na Orientação da Aprendizagem <i>Maria Cristina Rinaudi</i>	 79
 UNIDADE 4 – As TICs como mediadoras na construção do conhecimento <i>André Costa; Angelita Marçal Flores; Jucimara Roesler</i>	 113
 Para concluir o estudo	139
Referências	141
Sobre os professores conteudistas	149
Respostas e comentários das atividades de auto-avaliação	153

Palavras dos professores



Prezado(a) estudante,

Seja bem-vindo(a) ao estudo da Disciplina Métodos, Estratégias e Procedimentos Didáticos.

Esse livro didático foi elaborado com a finalidade de possibilitar a reflexão, a análise e a discussão sobre a organização do processo de ensino com a intenção de subsidiar suas decisões acerca dos modelos de ensino para o cumprimento de suas metas como educador. Ao abordar sobre métodos e estratégias de ensino, esperamos proporcionar elementos para uma ligação com os conhecimentos, as competências, as habilidades e atitudes já construídas por você. Nossa intenção é contribuir na organização de modos de planejar e desenvolver uma aula ou situações de ensino, para atingir os objetivos de aprendizagem.

No desenvolvimento desta disciplina, os conteúdos são apresentados de modo a buscar a ampliação de sua visão como educador para a orientação efetiva das atividades dos estudantes, pois uma aula, indubitavelmente, inicia com seu planejamento e pela escolha de estratégias didático-pedagógicas que atendam às expectativas de aprendizagem dos estudantes.

Durante o processo de leitura dos conteúdos, procure estabelecer um elo entre o contexto que está sendo estudado com as situações que acontecem no seu cotidiano. Tenha sempre em mente que a organização de uma aula perpassa pelo entendimento e contextualização da realidade que docentes, alunos e instituição estão inseridos, e que os métodos precisam ser cuidadosamente selecionados e planejados e as estratégias didáticas devem estar em sintonia com objetivos de aprendizagem para desenvolver uma prática educativa diferenciada, e voltadas às necessidades próprias da formação.

No decorrer desta disciplina, você terá condições de discutir sobre planejamento, orientação de tarefas acadêmicas e sobre as diferentes linguagens midiáticas e sua utilização em um contexto escolar. Ao discutir a utilização das mídias em uma aula perceberá que são excelentes recursos disponíveis ao professor para dinamizar a metodologia de ensino em prol de uma prática docente que possibilite a criatividade, a imaginação, as produções individuais e coletivas, a interpretação das mensagens e o posicionamento crítico perante as diferentes linguagens.

Bom estudo!



Plano de estudo

O plano de estudo visa a orientar você no desenvolvimento da disciplina. Ele possui elementos que o ajudarão a conhecer o contexto da disciplina e a organizar o seu tempo de estudos.

O processo de ensino e aprendizagem na UnisulVirtual leva em conta instrumentos que se articulam e se complementam, portanto, a construção de competências se dá sobre a articulação de metodologias e por meio das diversas formas de ação/mediação.

São elementos desse processo:

- o livro didático;
- o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem - **EVA**;
- as atividades de avaliação (complementares, a distância e presenciais).
- o Sistema Tutorial

Ementa

Organização do trabalho escolar. Docente de qualidade e relações entre competências epistemológico-disciplinares metodológico-didáticas, comunicativas, relacionais e de gestão. As linguagens midiáticas e seu uso em sala de aula. O uso do cinema, TV e vídeo na educação.

Carga Horária

45 horas-aula

Objetivos da disciplina

- Contextualizar conhecimentos, teorias e saberes no sentido de estabelecer relações na construção de estratégias e modelos didáticos para o desenvolvimento de uma prática diferenciada.
- Ampliar o olhar sobre as possibilidades de utilização das linguagens midiáticas no desenvolvimento da aprendizagem, da educação e da cidadania e discutí-las a partir de pressupostos teórico-metodológicos que disponibilizem subsídios para uma prática pedagógica diferenciada.
- Identificar as possibilidades de utilização das diferentes linguagens no dia a dia do educador e na sua prática pedagógica fazendo uma reflexão sobre a formação do educador e sua relação com o dia a dia na escola.
- Compreender as tarefas acadêmicas como ações a serem solicitadas pelo professor aos estudantes em forma de atividades para melhor compreensão dos objetivos de aprendizagem.
- Identificar critérios para a seleção, elaboração e avaliação de textos escolares, identificar estratégias pedagógicas para construção de aprendizagens por meio da leitura.
- Compreender a importância do planejamento na organização da atividade de ensinar e aprender.

Conteúdo programático/objetivos

Este livro didático é composto por três unidades de estudo e cada uma está organizada em seções, com seus respectivos objetivos. Esses se referem aos resultados que você deverá alcançar ao final de uma etapa de estudo. Os objetivos de cada unidade definem o conjunto de conhecimentos que você deverá possuir para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à sua formação. As unidades são organizadas com características de livro didático, e contêm ícones que facilitam identificar destaques, pontos chaves e exemplos. Sugerimos que anote os

pontos centrais desenvolvidos em cada unidade, para facilitar o estudo, realize as atividades e , sempre que possível consulte as indicações complementares.

Unidades de estudo: 4

Agenda de atividades/ cronograma 
Verifique com atenção o “EVA”, organize-se para acessar periodicamente o espaço da disciplina. O sucesso nos seus estudos depende da priorização do tempo para a leitura, da realização de análises e sínteses do conteúdo e da interação com os seus colegas e tutor.
Não perca os prazos das atividades. Registre no espaço a seguir as datas com base no cronograma da disciplina disponibilizado no EVA.
Use o quadro para agendar e programar as atividades relativas ao desenvolvimento da disciplina.
Registre aqui sua rotina de atividades para lembrar o prazo!

UNIDADE 1

Organização do Trabalho Escolar: princípios de ensino e aprendizagem

Carmen Maria Cipriani Pandini

1



Objetivos de aprendizagem

- Compreender o ato de ensinar como uma atividade que mobiliza mecanismos para fazer com que o aluno aprenda.
- Entender a aplicação dos princípios de aprendizagem no contexto da sala de aula.
- Analisar os pressupostos do planejamento de ensino, na seleção de procedimentos pedagógicos.



Seções de estudo

Seção 1 Ensinar não se reduz a expor conteúdos: a relação entre os elementos da ação pedagógica

Seção 2 O planejamento de ensino na perspectiva de uma prática integrada



Para início de estudo

Tudo começou com um sim. Uma molécula disse sim para outra molécula e nasceu a vida. (Clarice Lispector – A hora da estrela)

O professor, por meio do planejamento, que é uma ação intencional, organiza ações e projeta resultados ao ensino levando em conta a construção do conhecimento. O professor tem de realizar a transposição, ou seja, transformar os saberes das ciências em saberes pedagógicos e criar estratégias condizentes com a prática educativa e escolar para que a ciência, por meio das disciplinas ou áreas, possa ser compreendida e, seus conteúdos, devidamente apropriados, para aplicação prática no cotidiano. Afinal, é para isto que serve o conhecimento, e é função da escola torná-lo compreensível e didaticamente útil à sociedade.

A pedagogia funciona como “ponte” na construção dos planejamentos e estratégias de ensino, porque ela estuda o fenômeno [educativo] na sua globalidade, considerando, dessa forma, as diversidades, didaticamente e dialeticamente de modo a atender aos objetivos a que o professor se propõe. Vamos conhecer como isso se dá, a partir da seleção de conteúdos que eu fizera?

SEÇÃO 1 - Ensinar não se reduz a expor conteúdos: a relação entre os elementos da ação pedagógica

Não é novidade para você que existem diferenças nas relações entre ensino e aprendizagem, não é mesmo? Nesta primeira unidade, você terá oportunidade de pensar um pouco sobre este assunto, que nunca se esgota, pois ao abordar a docência e seus projetos, um amplo debate e muitas compreensões podem surgir. Ao expor as formas de organização de ensino, a seleção de métodos e estratégias, é importante que pensemos que a maneira como se compreende processo educativo vai determinar o modo como elaboramos os projetos escolares e procedemos nossa prática pedagógica.

Então, para iniciar o estudo desta unidade, reflita: qual a relação existente entre a teoria do conhecimento e a teoria pedagógica? Como os modelos de ensino e as opções que os sujeitos fazem são orientados diante do conhecimento produzido e sistematizado, e como devem ser tratados no cotidiano da prática docente?

As relações: **conteúdo/forma, métodos/técnicas de ensino, objetivos, ensino/aprendizagem** são centrais da didática, (que é teoria e prática do processo de ensino), e se preocupa em encontrar meios de **como organizar o ensino para atender à finalidade da escola, do ensinar e do aprender**; ou seja, os métodos, as técnicas e os procedimentos didáticos devem ser entendidos na ação pedagógica, e a partir dos contextos mais amplos que envolvem as práticas sociais, culturais, os aspectos psicológicos, científicos etc, para que o ensinar adquira sentido no aprender.

Ensinar é, por excelência, uma atividade que envolve elementos teóricos e metodológicos, e entendê-la como uma atividade indeterminada e influenciada por múltiplos fatores é essencial. O ato de ensinar, ao se fazer e se desenvolver, não segue uma linearidade, uma “receita pronta” ou forma previamente estabelecida e, isso não é novidade aos docentes. A ação pedagógica pode fugir ao controle de quem ensina quando o professor não conhece os princípios básicos da sua ação e/ou os pressupostos da aprendizagem deste ou daquele nível de escolarização. Entretanto, dizer “indeterminada” não corresponde ou não significa dizer “improvisada”, por isso há uma atividade denominada **planejamento**, que é um instrumento que possibilita “prever”, projetar e delinear um percurso, quer seja breve ou mais longo de um processo de ensino.

Os métodos, estratégias e procedimentos didáticos estão previstos no plano do professor, mas não sem antes passar por uma reflexão do que seja importante naquela ação - ou projeto educativo. Essa consciência, gerada na realidade contextual, nos princípios do ensino e da aprendizagem terá validade no resultado do processo - o conhecimento.



É importante destacar que a atividade de ensinar não se reduz a expor conteúdos, como também não pode ser vista como mera transmissão de conhecimentos; simultaneamente, não é sinônimo de método, exposição de estratégias, pelo qual se organiza uma aula, tampouco deve ser vista unicamente como uma organização do trabalho escolar. É uma atividade complexa que exige, segundo Libâneo (2006), um “lidar epistemologicamente”, “cientificamente” e “criticamente”, tendo em conta as múltiplas relações que se estabelecem entre sujeitos, cultura e fenômenos.

Mas, “para quê ensinamos?” Esta pergunta nos permite focar a reflexão não apenas sobre o objeto de ensino, mas também sobre o **sujeito do objeto do ensino**, o que possibilita fazer inferências, também, sobre como melhor elaboramos nossos planejamentos, e nos possibilita ainda, nesse sentido, constituir uma referência de análise do processo de aprendizagem, do **aprender a fazer** e do **aprender a pensar sobre este fazer** do projeto educativo para compreender o fenômeno a partir da sua singularidade.



“O projeto educativo e a ação cotidiana, a intenção e o resultado na sala de aula, na escola, no sistema e na política educacional sempre guardarão alguma distância, maior ou menor. Ensinar, portanto, exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele”. (MELO, 2000).

Ensino é um assunto pedagógico, isto é, todo trabalho docente está orientado para finalidades educativas e para meios de ação de cunho genuinamente educativos.

O sentido da docência, na verdade, não é **ensinar** pura e simplesmente, mas mobilizar mecanismos para fazer com que o aluno aprenda; para isso, ele deve **dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem**. Esse domínio deve estar no nível de aplicação dos princípios de aprendizagem no contexto da sala de aula; compreender as dificuldades dos alunos e trabalhar a partir delas; contextualizar o ensino de acordo com as representações e conhecimentos espontâneos dos alunos problematizando situações conceituais a partir dos seus interesses e envolvê-los na sua própria atividade de aprendizagem. Essa competência implica a articulação de diferentes conhecimentos e atividades, quais sejam:

- a) possuir domínio dos conhecimentos sobre conteúdo;
- b) possuir noções básicas dos fundamentos educacionais e das áreas de atuação;
- c) conhecer os princípios de aprendizagem – seus mecanismos e resultados;
- d) possuir habilidade para construção de um plano de ação docente consistente com o projeto pedagógico da escola;
- e) colocar-se disponível à participação na elaboração das políticas educacionais da escola, estabelecendo relações de cooperação dentro da instituição com professores, alunos e demais segmentos.

Percebam que a docência requer também a mobilização de conhecimentos disponíveis no currículo, quer seja *oculto ou explícito*, que são os valores e atitudes que se fazem em função da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças. Ela deve ser capaz de, não só acolher as diferenças, mas auxiliar na seleção de estratégias para a sua utilização com o intuito de construir situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, provocando o aluno a analisar condições contextuais, que possibilitem as generalizações e sínteses do conhecimento.

Sobre essa perspectiva, Moll (1996) afirma que “Se queremos construir uma teoria de ensino, a referência deve vir, **também**, de outro lugar, além das escolas. De fato, o ensino ocorre, também, em outros lugares de socialização, desde os locais onde se cuida de crianças até os programas de treinamento em serviço. A partir dessas interações de ensino-aprendizagem em locais não-escolarizados, podemos derivar princípios que as escolas deveriam adotar para produzir um ensino efetivo. Estes mesmos princípios podem orientar o projeto pedagógico das escolas, a fim de que sua organização melhore ao invés (sic) de impedir o ensino e a aprendizagem de todos os seus membros”. (MOLL, 1996, p.171-172). (grifos nossos).

O professor deverá saber fazer relações entre os conhecimentos adquiridos no curso de formação de nível superior ou em **cursos de aperfeiçoamento de qualquer natureza**, com os conhecimentos das demais áreas ou disciplinas do currículo da educação básica, trabalhando, assim, de maneira interdisciplinar e favorecendo em seus alunos a compreensão das relações entre as várias áreas do conhecimento. (cf. MELO, 2000, grifos nossos).



E é isto mesmo! Na organização da prática educativa, do espaço e do trabalho escolar ou de qualquer projeto educativo conjugam-se elementos inerentes não só à prática objetiva do professor, da sua identidade, das suas preferências, mas da instituição como um todo – constitutivos do currículo, das escolhas que se faz e dos saberes que transitam em outros espaços não escolarizados.

Ao discutirmos a necessidade de organizar o trabalho da escola, sobretudo a atividade de ensino, por meio da seleção de estratégias partimos do princípio que essa tarefa compete à escola e a todos os agentes que a integra porque, *a priori*, uma equipe bem diversificada (multidisciplinar, eu diria) de ideologias culturas distintas definiu políticas de organização de um projeto pedagógico com base em discussões fundamentadas na realidade vivida por todos no contexto da instituição.

Desse modo, é interessante pensar nesta multiplicidade de elementos que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem para visar ao planejamento de ações que alcancem os resultados esperados, para transpor obstáculos por meio do movimento de trabalho cooperativo. Essa preocupação com o conjunto possibilita uma relação de trabalho coletivo, necessário nas escolas, e que serve de princípio norteador para as práticas sociais mais democráticas.



O que pensam os estudiosos da teoria sócio-histórica sobre o desenvolvimento da atividade docente na escola?

Para Leontiev (1975) e Davidov (1986), os docentes devem ter presente que a efetivação da prática docente não se faz a partir de uma ação isolada, mas de uma atividade de ensino complexa, que se encadeia pela existência de outra, que se manifesta como resultado de operações psíquicas do indivíduo, quer seja do aluno ou o profissional da educação. Para ambos os autores, **toda atividade tem sua gênese na necessidade de resolução de um problema que determina a mobilização de mecanismos do intelecto e do acervo de práticas reconhecidas pelo desafiado.**

Pois bem, a organização da atividade pedagógica, neste sentido, pressupõe um processo em que não se valorize demasiadamente a atuação do professor, mas que evidencie que os fundamentos teóricos também determinam a constituição dessa atividade – ou seja, o reconhecimento desses fazeres e saberes estão interligados à necessidade de compreensão de como essa dinâmica ocorre. É uma prática sistêmica de organização do trabalho pedagógico e feita por intermédio de uma mediação problematizadora.

Segundo Davidov (1998), “Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização) formam uma unidade”. Segundo Rubinstein, “o conhecimento (...) não surge em dissociação da atividade cognitiva do indivíduo e não existe sem referência a ele”. Portanto, é justificável considerar os conhecimentos como o resultado das ações mentais que implicitamente abrangem o conhecimento e, por outro lado, como um processo por meio do qual podemos obter este resultado no qual reflete o funcionamento das ações mentais. Conseqüentemente, é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (a reflexão da realidade) quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). (DAVIDOV *apud* LIBÂNEO, 2004).

Analise, no quadro a seguir, um esquema que ilustra uma sugestão de como pode se organizar um fluxo de planejamento, quer seja geral ou específico; a figura representa um roteiro metodológico que dá visibilidade às fases sob as quais uma ação de planejamento poderá acontecer:

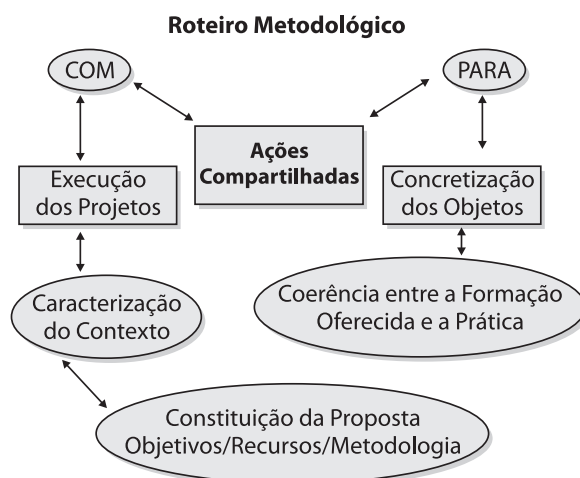


Fig. 1.1 – Roteiro de planejamento

Analisando a figura, temos: (1) a constituição da proposta: o que se deseja desenvolver, já pautada em metas, objetivos operacionais e de aprendizagem; esta deve (2) considerar a caracterização do contexto: onde e sob qual realidade irá atuar, desenvolver os projetos ou a aula e o que deve considerar neste contexto de atuação, quais as implicações nesta tarefa; para então (3) elaborar e executar os projetos e, de preferência, por meio de (4) ações compartilhadas, que dizem respeito à escola, às expectativas comuns, com base na diversidade, principalmente, para seguir um caminho coerente rumo (5) à consecução dos objetivos e das metas previstas quando da elaboração do “plano” de ação, e neste caso, para fechar o ciclo, que é dinâmico, é necessário que haja uma (6) coerência entre o que se faz e o que se espera, entre a formação e a prática ou entre a **teoria e a prática**, entre o **ensino e aprendizagem**.

Para José Carlos Libâneo (2001), o “professor de qualquer disciplina, sendo um profissional do ensino, precisa conhecer e dominar conhecimentos e técnicas específicas da ação de ensinar. Se todo profissional do ensino necessita formação pedagógico-didática, e, com muito mais razão necessita dessa formação aquele professor de prática de ensino que forma outros professores”, sendo que não possuir este conhecimento o inviabiliza de realizar um bom planejamento, e, por consequência.

Diante disto, podemos dizer que em virtude da própria constituição da identidade do professor e da peculiaridade da sua atividade docente, das diferentes concepções em que acredita e foi formado, a forma como organiza, sua rotina faz com que sejam diferentes também as concepções e organização do trabalho pedagógico e escolar. Esta premissa, portanto, nos remete a pensar que as estratégias de ensino para o desenvolvimento da atividade docente são igualmente diversas.



Essa diversidade vai contribuir para que as diferentes práticas construam um projeto desejado, promovendo situações de ensino que se orientam por objetivos coerentes.

Neste contexto, o planejamento que traduz a atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, superando atividades desarticuladas e casuístas, promovendo a construção de práticas educativas sintonizadas com as necessidades dos alunos e da escola.

Antes de seguir para a seção 2, proponho uma reflexão com base nas concepções de aprendizagem. Ensinar pressupõe compreender o sujeito de alguma forma, pressupõe conceber como a aprendizagem acontece. Então considero importante que, ao eleger os métodos ou selecionar as estratégias, se leve em conta o sujeito que aprende.

Situação problematizadora – Conversas sobre o aprender

Laura estava brincando no parque com sua filha, num dia de folga, e ouviu umas pessoas conversando... tratava-se de escola, educação etc. Como toda “boa” professora, Laura começa a prestar atenção, o diálogo é longo, mas num dado momento ouviu o seguinte:

- **A diz:** Eu acho que os alunos têm condições de aprender tudo, desde que o professor tenha um bom planejamento e, muitas coisas eles já sabem, o professor deve levar em conta isso.
- **B diz:** Eu acredito que para que os alunos possam aprender eles devem ter alcançado um certo nível de desenvolvimento, caso contrário não dá certo... eles não podem passar adiante.
- **C diz:** Ah, eu acho que não... alguns nunca vão aprender, sempre foi assim, você não vê o Julinho? É igual ao pai, nunca aprendeu a ler e o Julinho é filho dele, você acha que com o Julinho será diferente?
- **B diz:** Bom, mas eu tenho cá pra mim que é o professor que sabe e os alunos vão lá para que ele passe os conhecimentos para eles. Essa coisa de dizer que os alunos sabem é balela, sabem essas coisas do dia-a-dia, mas das matérias de escola, não!

O que você acha dessa conversa... Insira sua impressão fazendo uma relação com o conteúdo estudado até aqui! Quem tem razão? O que mais pode ser acrescentado?

Comentário: A forma como cada professor concebe o sujeito e o objeto e seus processos, vai determinar como ele vai agir em sala de aula, concorda? Assim, cada teoria desenha uma forma de compreensão e, conseqüentemente, uma atuação docente pois o entendimento de aprendizagem está atrelado à teoria ou concepção adotada. Quem acredita na visão construtivista, por exemplo, entende que a questão da maturação é importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem, e isto vai refletir na prática docente, que o professor vai trabalhar determinado conteúdo se e quando suas estruturas estiverem “maduras”. A educação se dá observando os estágios de desenvolvimento da criança.

Entretanto, se sua concepção for behaviorista, por exemplo, os fatores internos não são centrais no processo de desenvolvimento, a aprendizagem vai depender muito do ambiente. É uma tendência comportamentalista, e se o ambiente não possui estrutura, os professores podem dizer não “há condições para desenvolver uma boa aula”. Se a visão é sócio-interacionista, então o papel do mediador é fundamental e, para a criança se desenvolver ela precisa aprender... “o bom ensino”, dizia Vigotsky, “é o que se adianta ao desenvolvimento”. Mas vamos adiante?

SEÇÃO 2 - O planejamento de ensino na perspectiva de uma prática integrada

Planejar é uma atividade antiga e faz parte da história do ser humano. Quem nunca planejou? Não existe, certamente, quem nunca tivesse feito planos na vida, ou que não tivesse “sonhado” com algo e feito uma previsão para o alcance desse sonho. O planejamento, portanto, constitui-se parte não só da vida profissional, mas da vida social e da rotina das pessoas. O planejamento é fundamental para conseguir alcançar determinado objetivo. Na educação não é diferente, **planejar é uma atividade essencial para atingir as metas a que nos propomos, pois previne surpresas, improvisações e nos possibilita antever possibilidades didáticas, que podem ser redefinidas no curso do desenvolvimento.** São muitas as formas de planejamento, e cada sujeito pode organizar o seu, porém deve lembrar que alguns elementos são essenciais. De acordo com Gandin (2001),

é impossível enumerar todos tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobre tudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas idéias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade, a propor ações e atitudes para transformá-la. (GANDIN, 2001, p. 83).

O ato de planejar está relacionado com tomadas de decisão, com ações; ele prevê necessidades tais como meios, estratégias e recursos disponíveis, visando sempre ao alcance de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30). O planejamento na escola inicia com o projeto político pedagógico, levando em conta, é claro, o planejamento das políticas educacionais para o Estado ou País – suas normativas e diretrizes.

Perceba, então, que o trabalho do professor assume um caráter social diante da atividade pedagógica, por ser uma função de propiciar condições de aprendizagem, levando em conta as necessidades e os conteúdos. Assim, no âmbito do ensino, o planejamento está diretamente relacionado aos sujeitos *aprendentes*, portanto, aos sujeitos em processo de formação. Por isto, **a ação de planejar requer uma atitude científica, articulada ao fazer didático-pedagógico**, e para que atinja os objetivos sob o qual é elaborado, **o professor precisa seguir alguns procedimentos, passos ou etapas definidos sob o foco das premissas da organização do ensino e da aprendizagem.**

Como vimos até aqui, o docente é o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais e a sociedade, concorda? Tanto Vigotsky (1988) quanto Leontiev (1978) enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor (adulto responsável ou criança mais experiente) no processo de apropriação dos produtos culturais, e, o planejamento, considerando, é claro, as condições reais e a atividade intencional está para favorecer aos alunos a apropriação de saberes.

Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Desse modo, não é difícil perceber que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000, p. 19).

Segundo Vigotsky (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”; desse modo, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira que possam formar na criança

aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento.

Diante disso, cabe ao professor planejar atividades orientadoras de ensino com vistas a atender os critérios da ciência, com base em princípios pedagógicos, o que é essencial ao desenvolvimento do ser humano, por meio do processo de escolarização.

Chamamos de atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema.

As atividades orientadoras de ensino estabelecem necessidades básicas que compreendem e resultam, respectivamente em: a) ensinar - traça ações; b) definir estratégias - o modo ou os procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo, buscando instrumentos auxiliares de ensino; c) recursos metodológicos - adequação para cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.); e por fim, d) os processos de análise e síntese - ao longo da atividade, que são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (Cf. MOURA, 2001, p. 155).

A realização da prática docente requer consciência sobre a mesma, e isto se pode se dar também pela reflexão sobre o que se faz e sobre as decisões que se toma. A partir das demandas da prática, considerando-a uma situação concreta, em contextos educacionais em que ocorre o ensino deve emergir o planejamento do professor. Mas como deveria ser o planejamento e o que o professor usará na sua ação?

O planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade (...) a aprendizagem das crianças deve se desenvolver das ações preconcebidas para a simbolização do conhecimento que obtêm por meio de sua pesquisa, resultando finalmente numa formulação lingüística de relações. As atividades iniciais devem ser orientadas para a investigação concreta. Em nosso experimento didático, tais atividades incluem análise investigativa de objetos, visitas a museus e filmes. (...) Há, portanto, um movimento duplo no ensino: o professor deve guiar o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação da manifestação dessas leis. (HEDEGAARD *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 133).

A sala de aula precisa ser considerada um laboratório, não no sentido do experimento, mas um espaço de aperfeiçoamento de práticas e conhecimento da realidade escolar de modo a articular, coerentemente, os elementos do processo de ensino. Orienta-se que seja um espaço para o redimensionamento das ações em curso, um lugar de envolvimento entre alunos e professor numa tarefa coletiva de construção de conhecimento, de atitudes e valores. Neste sentido, na escola, os professores não podem perder de vista:



- a elaboração de planos de ação para a execução de qualquer atividade relacionada aos projetos pedagógicos que considere não só o conteúdo tácito da disciplina, mas os valores transversais que a escola, de algum modo, deve desenvolver.
- o trabalho colaborativo (conhecimento do todo, em uma articulação constante com o conhecimento e experiência do outro);
- o uso das tecnologias e de ambientes de aprendizagem que possibilitem a contextualização das informações e o avanço para além das práticas tradicionais e inclua o aluno num universo mais amplo – para além do local.
- seminários e reuniões sistemáticas de avaliação para repensar as práticas na escola de modo constante.

Acerca do que foi destacado até aqui, é importante lembrar que dois fatores devem ser sempre levados em conta no momento de uma ação de planejamento de ensino:

- a) a aprendizagem deve implicar atividades diversificadas e desenvolver competências gerais do aluno, e
- b) deve ser significativa para propiciar uma ação do próprio aluno sobre o seu aprender para movimentar-se no sentido de uma autonomia crítica e emancipadora.

O ato de planejar, portanto, nos remete a um compromisso de uma ação não improvisada, em que existe a intenção (que irá provocar uma ação e vice-versa), portanto, é de fundamental importância que este percorra várias etapas e articule harmoniosamente todos os seus elementos – ênfase não só

no método, tampouco só nos conteúdos, mas focado em uma valorização do conjunto de elementos inerentes à formação e isso inclui a afetividade, a diversidade, a inclusão, o respeito e a ética.

É importante também lembrar que a **afetividade** também é um dos motores da ação que produz conhecimento e desenvolvimento. Este princípio está relacionado ao **prazer de aprender**.

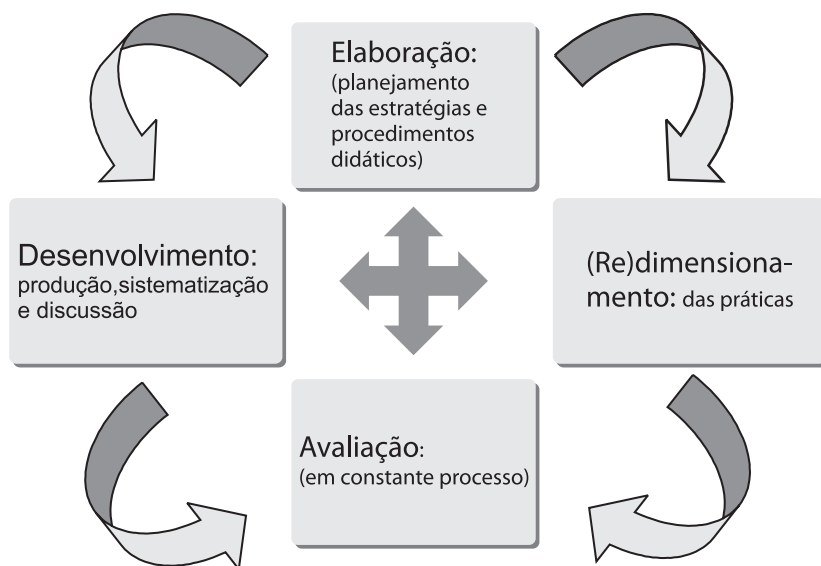
O desejo está intimamente ligado à “motivação” ou mobilização como prefere dizer Bernard Charlot, (2001). Existe uma relação íntima entre a **inteligência racional** e a **inteligência emocional**. Hoje, já não é mais novidade que variáveis de ordem emocional interferem significativamente no processo de conhecimento.

Diante disso, podemos dizer que o **contrato didático** baseia-se em muitos aspectos, entre eles está a: negociação da ação, regras, motivação, ludicidade, imaginação, representação da realidade por meio de trabalhos coletivos e individuais, considerando o “conceito de mundo do aluno” sem burocratizar o conhecimento com métodos tradicionais que tolhem a criatividade do aluno.



Quais os passos de um planejamento?

O planejamento deve conter momentos de: **elaboração** (que contempla a definição dos objetivos e estratégias), **ação** (com produção e discussão dos resultados), **reflexão/avaliação** (a ser realizada de forma sistemática e constante) e **redimensionamento das práticas** (a ser realizado no cotidiano do trabalho docente, de acordo com os resultados que vão surgindo). Veja o esquema a seguir.



Este é um ciclo em que o planejamento vai sendo avaliado constantemente numa relação dialética. Ele não pode ser um “instrumento fixo ou de papel”, ele tem a ver com posturas e atitudes desenvolvidas na escola. A avaliação crítica do processo é parte inerente ao ato de organizar a rotina da ação pedagógica e isto corresponde à metodologia como um todo.

Desse modo, fazendo uma referência à elaboração que Libâneo utiliza para apresentação de um roteiro de desenvolvimento do planejamento, é importante destacar que a metodologia de ensino deve focar os elementos de forma contextualizada, para que o conjunto de estratégias seja capaz de mobilizar mecanismos na direção do ensinar a pensar, por meio de instrumentos e processos de investigação, que são baseados na ciência a ser ensinada que orientam a construção de formas e habilidades de pensamento, por meio dos conceitos formulados por intermédio do estudo e da interação com os conteúdos, que oportunizarão a resolução de problemas no cotidiano dos sujeitos. Seguindo este raciocínio, podemos inferir que a atividade de aprender consiste em encontrar soluções gerais para problemas específicos, e em aprender os conceitos mais gerais que dão suporte a um conteúdo, para aplicá-los a situações concretas.



Mas quais os requisitos para a elaboração de “boas estratégias” didáticas?

Tomando como referência o roteiro apresentado e a simulação de um projeto devidamente discutido com os alunos, podemos dizer que a eficiência do professor com relação a sua prática, ao resultado da aprendizagem e seus objetivos está relacionada com uma série de elementos – de ordem epistemológica, pedagógica, social e ética. Então, é importante que um docente em exercício...

1. possua o conhecimento profundo dos conceitos centrais e leis gerais da disciplina, bem como dos seus procedimentos investigativos (e como surgiram historicamente na atividade científica).
2. saiba avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade.
3. saiba escolher exemplos concretos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e leis gerais de modo mais transparente.
4. inicie o estudo do assunto pela investigação concreta (objetos, fenômenos, visitas, filmes), em que os alunos vão formulando relações entre conceitos, manifestações particulares das leis gerais, para chegar aos conceitos científicos.
5. crie novos problemas (situações de aprendizagem mais complexas, com maior grau de incerteza que propiciam em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante). (Cf. LIBÂNEO, 2003). e,
6. leve em conta os valores como ética, responsabilidade social e democracia.
7. possua disponibilidade ao diálogo e tenha humildade para reconhecer sua incompletude diante da vida e do conhecimento.

Para sintetizar podemos dizer que o saber escolar nasce na escola e sua elaboração ocorre na relação pedagógica, em que estão incluídos elementos tais como: **conteúdos, técnicas, métodos, experiências, sujeitos, teorias, tempo, espaço**, cujo processo de apropriação se dá por parte do aluno com **a mediação do professor**. As elaborações são subjetivas e dependem da cultura e das experiências e não unicamente das respostas do professor.

Há de se colocar em cena **a simbiose do entrelaçamento entre conteúdo e forma em um ponto de vista dialógico**. Este diálogo instiga o pensar do aluno e sua capacidade de reflexão.

Desse modo, o ensino focado na solução de problemas o aluno, necessariamente, se defronta com situações reais e está sendo orientado à busca de alternativas e soluções, conseqüentemente, ele aprende e com o significado. Neste tipo de prática, o professor deve estar sempre atento aos movimentos que se instauram nas relações, pois alunos e professores são parceiros e o professor deve **mobilizar-se** no sentido de construir estratégias para a motivação.”

O caráter transformador e as diferentes interpretações presentes na atividade estão inseridos na capacidade de “resolver os problemas” para poder agir sobre a situação criada pela problematização e construir o pensamento. Neste contexto, é muito importante que o professor perceba que toda a ação demanda uma pedagogia contextualizada, sendo, portanto, fundamental que ele reconheça que:

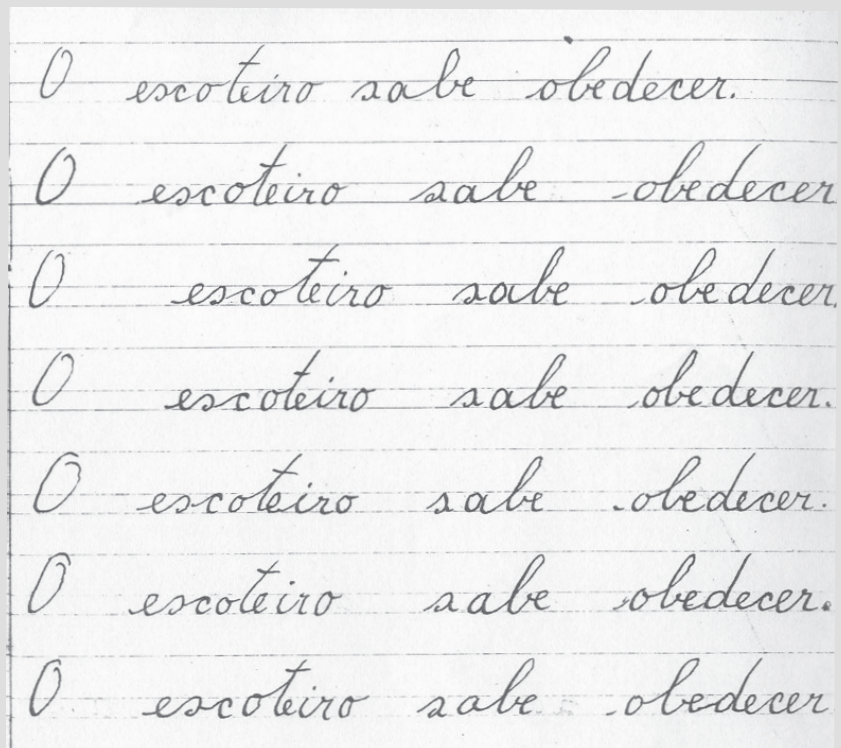
1. dialeticamente falando, toda a realidade é problemática, não porque contém defeito, mas porque é dinâmica, precisamente dialética.
2. não há nenhuma inteligência na idéia de acabar com os problemas, porque seria um modo de torná-los ainda mais problemáticos.
3. saber questionar significa saber ver a realidade como sempre questionável, inclusive, significa ver o próprio questionamento.
4. os problemas, em um certo sentido não são “problemas”, mas, expressão mais viva da sua dinâmica. (DEMO, 2000, p. 48).

Mobilizar é pôr em movimento. Mobilizar-se é pôr-se em movimento. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”) enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo. (“de fora”). Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra) e seu primeiro momento (mas indica a proximidade da entrada na guerra). Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. (CHARLOT, 2000, p.54-55).

A atividade humana é global, mas se desdobra em distintos tipos concretos de atividade, cuja diferenciação é dada pela especificidade de seu conteúdo. Segundo Leontiev, cada tipo de atividade possui um conteúdo perfeitamente definido de necessidades, motivos, tarefas e ações. Por exemplo, o conteúdo objetual da atividade do jogo é substancialmente diferente da atividade de estudo ou da atividade profissional. “O que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade (...) que confere à mesma determinada direção”. (LEONTIEV *apud* LIBÂNEO, 2004. p.120).

Analise a seguinte tarefa pedagógica solicitada por um determinado professor (um “recorte” do caderno) do aluno:

Situação problematizadora: Atividade escolar



Fonte: Caderno de aluno. Ano 1941.(Santa Catarina)

Que espécie de **atividade** mental você acha que esse aluno constrói com tal modelo de tarefa? Com essa prática, o educador proporciona ao aluno a oportunidade de elaborar suas sínteses

e aprofundar o conceito que tem de si, do outro, do mundo, mediatizado pela realidade? Onde está o diálogo crítico entre professor e aluno? E a problematização da realidade? Existirá o diálogo ou é uma educação formada na obediência e relação de poder?

O que você acha? Insira suas impressões e use **argumentos** para aprovar ou reprovar a prática.

Questão/impressão	Argumento

Comentário: Hoje, apesar de tantos avanços, estudos e pesquisa, ainda encontramos professores que repousam sobre suas certezas, sobre a tese de uma reprodução funcionalista, assim como são muitos os alunos que ainda saem das escolas envoltos em teorias que as consideram e as divulgam como “certas”. E não pode ser assim, concorda? Porque “aprendizagem é parceira da incerteza, da dúvida e do questionamento. A escola geralmente desconhece esse desafio, porque a pedagogia dos professores está inserida na modernidade cartesiana das certezas”. (DEMO, 2000, p. 55). Mas como professor em formação, você pode praticar a docência com base democrática e emancipadora.

E para finalizar esta unidade dizemos que é **função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação, mediante a inter-relação entre o objetivo e o subjetivo**, cuja essência é a experiência social em toda a sua complexidade, que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do educando, em idéias e qualidade do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral e esta premissa deve considerar o local, o universal e a relação teoria e prática.

– Leia, a seguir uma breve retomada dos pontos centrais da unidade, realize as atividades de auto-avaliação e consulte as indicações do saiba mais!.



Síntese

Você estudou nesta unidade que ensinar e aprender são dois processos diferentes porque (1) envolvem sujeitos diferentes: um professor e um aluno; e porque (2) envolvem mecanismos e instrumentos distintos, pois o professor utiliza estratégias para mobilizar elementos necessários para oportunizar ao aluno a construção de conhecimentos, e o aluno utiliza outros para poder se apropriar do objeto a ser conhecido; mas são caminhos a serem percorridos dentro de uma certa sintonia. Você estudou que a relação entre o ensinar da docência e o apreender do aluno inerente à ação docente corresponde a: a) explicitação de objetivos; b) organização e seleção de conteúdos; c) compreensão do nível cognitivo do aluno; e d) definição metodológica e dos meios e fins.

Viu que a problematização é uma forma de organizar o ensino e a atividade de aprendizagem e, que podemos transformar o processo em situações significativas para o aluno, pois todo problema exige uma contextualização e o professor precisa ter a habilidade de fazer as transposições para o cotidiano na escola, pois nela os fenômenos não podem ser analisados superficialmente ou isoladamente, e a escola pode aproveitá-los para desenvolver os conteúdos e, por sua vez, construir os conceitos.

Percebeu que a problematização não aceita a memorização, a dita “decoreba”, ou a repetição mecânica dos conhecimentos, pois esta não permite que os alunos percebam a realidade de forma mais completa e real e avancem no seu desenvolvimento, potencializando novos conhecimentos, e isto se dá por meio da atividade.

Identificou, certamente, que planejamento embasa a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de planos de ensino e o preparo de aulas. Traduz-se em uma atitude e vivência crítica

permanente diante do trabalho pedagógico, possibilitando ao conjunto da equipe de profissionais da escola conhecer, apropriar-se e participar da construção do projeto educacional em desenvolvimento.



Atividades de auto-avaliação

Com base no texto abaixo discuta as questões a seguir:

“O planejamento deve servir para pensar a prática antes de realizá-la” diz Sacristàn (2000, p. 297), e neste “projetar reflexivo” existem elementos fundamentais a serem considerados, que devem ser coerentes com a intencionalidade que se propõe a organizá-la. Deve apresentar de forma clara e devidamente configurado o contexto do ensino – que se guia por uma estrutura pela: matéria a ser ensinada, por critérios filosóficos, psicológicos e epistemológicos e também pedagógicos que irão justificar os conteúdos selecionados e a metodologia a ser adotada, considerando sempre o contexto de interesses dos alunos, recursos disponíveis e limitações existentes.

1. No seu ponto de vista, qual tem sido a sistemática de planejamento vivenciada na maioria das escolas hoje? Quais avanços e problemas podem ser identificados como comuns a quase todas?

2. Como o planejamento pode prever uma harmonização entre as áreas de estudo, a relação conteúdo/métodos e procedimentos de ensino?

3. No seu ponto de vista, como deve se dar a relação entre os objetivos educacionais, à construção da cidadania e à interação aluno-professor nas salas de aula? Como isto pode ser previsto no planejamento?



Saiba Mais

Um texto para reflexão

As Práticas pedagógicas mudam e de que maneira?:

1. As práticas pedagógicas são fundamentadas sobre objetivos de níveis taxoeconômicos cada vez mais elevados (por exemplo, aprender a aprender, a raciocinar, a comunicar).
2. Elas (as práticas) têm cada vez mais freqüentemente a tarefa de construir as competências, de se estar ansioso por conhecimento.
3. Elas recorrem das vantagens dos métodos ativos e dos princípios da nova escola, as pedagogias fundamentadas sobre o projeto, o contrato, a cooperação.
4. Elas exigem uma disciplina menos rígida, deixando a vantagem da liberdade aos alunos.
5. Elas manifestam um grande respeito ao aluno, à sua lógica, ao seu ritmo, às suas necessidades, aos seus direitos.
6. Elas se prendem mais a desenvolver a pessoa, menos à sua adaptação à sociedade, **mas ligadas às exigências dos alunos.**
7. Elas se concentram na vantagem do aprendiz e do ensino conceituado acima de tudo na organização de situações de aprendizado.
8. Elas são mais sensíveis à pluralidade das culturas, são menos etnocêntricas.
9. Elas aceitam cada vez menos as falhas escolares como uma fatalidade e evoluem no sentido da diferenciação do ensino como discriminação positiva.

10. Elas tendem a explodir o grupo de classe estável como única estrutura de trabalho, e compõem grupos de necessidade, de projeto, de nível.
11. Elas estão cada vez mais conectadas com outros interventores e uma equipe pedagógica, inscritas em uma cooperação e **diálogo**.
12. Elas são cada vez mais enquadradas ao nível do estabelecimento.
13. Elas vão através de uma planificação didática mais flexível e negociável.
14. Elas dão lugar às tarefas abertas e às situações-problema.
15. Elas vão no sentido de uma avaliação menos normativa, mais **diagnóstica** formativa.
16. Elas se articulam mais facilmente como as práticas educativas dos pais, em favor de um diálogo mais equilibrado.
17. Elas se tornam mais dependentes das tecnologias audiovisuais e informatizadas.
18. Elas dão lugar à manipulação e **problematização** de conteúdos, à observação e à experimentação.
19. Elas tendem a se tornar reflexivas, sujeitas a uma avaliação periódica.
20. Elas tendem a usar mais largamente a pesquisa.
21. Elas mudam mais rápido, a inovação se banaliza.
22. Elas são socialmente menos valorizadas, **porém de um valor inestimável à formação**.
23. Elas são a favor da profissionalização, elas se baseiam sobre as competências adquiridas na formação inicial e contínua.

Estas tendências correspondem, em parte, aos modelos ideais de militantes ou de pesquisadores em educação. Elas atestariam, se fossem confirmadas, um certo sucesso das idéias reformadoras. Elas refletem, por um outro lado, a evolução das relações entre jovens e adultos na nossa sociedade e da profissionalização docente.

(Phillipe Perrenoud, 2000. In: Revista Impressão Pedagógica. Curitiba, nº 23, Julho/Agosto, pp. 14-15. **grifos meus**).

Livros

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, C. Abreu MACEDO, Elizabeth (orgs). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

Alguns expoentes da educação e formas de ensinar

Pestalozzi e Fröebel - século XVIII - apontam a necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidades infantis.

Ferrière e Krupskaja e depois Makarenko - realizam experiências com projetos integrados no início do século XX.

Montessori e Decroly - a partir de 1907 - defendem os temas lúdicos e o ensino ativo. Maria Montessori aponta a necessidade da atividade livre e da estimulação sensório-motora, e Ovide Decroly sugere a aprendizagem globalizadora em torno de centros de interesse.

Dewey e Kilpatrick - década de 1920 - acentuam a preocupação de tornar o espaço escolar um lugar vivo e aberto ao real. John Dewey, que esteve no Brasil, valoriza a experiência e considera que a educação tem função social e deve promover o sujeito de forma integrada, principalmente, valendo-se da arte.

Freinet - década de 1930 - propôs a valorização do trabalho e da atividade em grupo para estimular a cooperação, a iniciativa e a participação.

Paulo Freire - década de 1960 - é destaque na educação brasileira com a introdução do debate político e da realidade sociocultural no processo escolar com a educação libertadora e os chamados temas geradores. Suas idéias são mundialmente divulgadas por meio de seus vários livros, como Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, entre outros.

Jurjo Santomé e Fernando Hernández - década de 1990 em diante- propõem o currículo integrado e os projetos de trabalho (na Espanha) com repercussões no Brasil.

Antonio Zabala - década de 1990 e século XXI - (Espanha) entende que a complexidade do projeto educativo deve ser abordado por um enfoque globalizador, no qual a interdisciplinaridade está presente.

Jolibert, na França, Adelia Lerner e Ana Maria Kaufman, ambas na Argentina, também divulgam estudos sobre propostas educativas globalizadoras.

UNIDADE 2

Tarefas acadêmicas no processo de ensinar e aprender

Maria Cristina Rinaudi



Objetivos de aprendizagem

- Compreender as tarefas acadêmicas como ações a serem solicitadas pelo professor, aos estudantes, em forma de atividades para melhor compreensão dos objetivos de aprendizagem.
- Identificar que os modos como se comunica e se desenvolve uma tarefa acadêmica resultará em produtos de determinada atividade elaborada pelo estudante.
- Perceber que a qualidade das tarefas implicam uma relação mais eficiente de ensino e aprendizagem.
- Compreender que a criatividade do docente é fundamental na proposição das atividades aos estudantes.



Seções de estudo

- Seção 1** As tarefas acadêmicas nas configurações didáticas
- Seção 2** Produtos e planos cognitivos
- Seção 3** Ambientes que estimulam as aprendizagens



Para início de estudo

Você já se deu conta que propor tarefas acadêmicas é fator decisivo para configurar didaticamente uma aula? Isto porque durante a execução das atividades, os estudantes podem realizar diferentes ações dependendo das dimensões do processo de ensino aprendizagem, que o professor almeja, a partir das metas estabelecidas na aula e de acordo com o que solicita. Quais os tipos de metas serão requeridas? Quais os tipos de competências e habilidades desejadas para que os conhecimentos sejam construídos? O que é fundamental ao sucesso da aula? Definir quais os recursos e a forma de comunicação a serem utilizados, a fim de que os resultados das ações dos alunos, perante atividade acadêmica estejam em sintonia com o almejado pelo professor, é uma tarefa de suma importância na ação pedagógica.



A autora, nesta unidade, trata de estratégias didáticas, atividades ou tarefas acadêmicas fazendo um recorte específico no que se refere ao uso de textos como possibilidade de construção do conhecimento. Foca sua escrita em pesquisas e atuações docentes, buscando na linguagem oral e escrita e no uso de textos e livros escolares, uma possibilidade de ensino e aprendizagem. Cabe a você, uma leitura atenta no sentido de perceber quais os benefícios e limitações no uso desse recurso, fazendo inclusive uma comparação com como o cenário educacional brasileiro, pois as experiências apresentadas são dadas a ver a partir da realidade educacional da Argentina.

SEÇÃO 1 - As tarefas acadêmicas nas configurações didáticas

O problema da escolha das tarefas acadêmicas é um dos mais interessantes no campo do ensino, pois os resultados potencialmente benéficos de um enfoque, método ou estratégia à instrução podem se neutralizar, se as tarefas contrariarem os propósitos de ensinar na compreensão e uso do conhecimento, conforme abordado na unidade anterior. As tarefas que se

solicitam são importantes pois, é geralmente a partir delas, que o aluno fixa seus propósitos de leitura, decide o desdobramento das estratégias de aprendizagem necessárias e também o esforço que dedicará à tarefa.

Veja, por meio de um exemplo, como se expressa um aluno sobre estes temas:



Essas atividades [as que não se terminam em aula], *por política não faço-as. Tenho que estar muito a vontade para fazê-las*. Enquanto o professor não lhe presta atenção à resposta... Como ser... Talvez lemos e o professor está em outra, não presta atenção e diz que está bem. Quando se controla bem a tarefa, como o professor Carlos, se presta atenção, se algo não está bem, ele vai ao quadro e explica (...). O professor González anota o que fazemos (...). Com o professor Martínez, ele escuta o que dizemos, mas se esquece e voltamos a controlar. Também repetimos algumas atividades (Nicolás, Seção A)". (RINAUDO, 1999, p. 206).

Como educadores, vale a pena indagar como é que Nicolás chegou à conclusão que não convém completar as tarefas escolares. Num exercício de pensar possíveis razões ao problema que expõe Nicolás e, para casos similares entre nossos próprios estudantes, há várias linhas de pensamento:



Por uma parte, *os estudos sobre o pensamento de estudantes e docentes* mostram que as experiências vividas, as histórias pessoais sempre se entrelaçam nas respostas dadas às diferentes situações. Gibaja (1991) explica: "... as percepções, expectativas e processos de decisão de estudantes e professores, no que diz respeito às atividades escolares intervêm selecionando as atividades intelectuais, que se cumprirão na sala e que serão as que definitivamente produzirão as aprendizagens desejadas" (GIBAJA, 1991, p. 525).

Caso concorde com estas observações você pode compreender também a gravidade do problema expresso nas palavras de Nicolás: percebendo que os professores não prestaram atenção aos resultados de suas atividades, deixaram de se preocupar com elas em várias disciplinas.

Sabe-se também que as *oportunidades dos estudantes* para usar suas habilidades cognitivas e adquirir outras novas estão muito ligadas ao tipo de atividade requerida pelo professor. Argumenta-se que “ao colocar questões e aceitar ou rejeitar respostas, os professores formam o pensamento de seus estudantes, aproxima-os dos modos de aprender de um texto” (HEAD, 1985, citado em SCHMIDT e outros, 1988, p. 432), por exemplo.

No campo da leitura, insiste-se em um ponto de partida ligado ao sucesso de diferentes estratégias para aprender a partir de textos escritos. Está é uma possibilidade de determinar que partem do texto informações relevantes, em função de propósitos específicos.

Neste sentido, o professor e o rol das atividades que propõe podem ser vistas na perspectiva crítica ao desenvolvimento de estratégias. Sobre isso, Schmidt et al. (1988) sustentam que, pelo seu conhecimento da disciplina, os professores estão em uma posição singular para ajudar o aluno a reconhecer a informação importante e as vinculações, que podem se estabelecer entre os diversos conceitos ou problemas que tratam o texto. (SCHMIDT et al. 1988).

Os professores possuem um papel fundamental na formação de aprendizes autônomos: as atividades, que selecionam podem gerar ou restringir as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Se a concretização da tarefa requer compreensão genuína, elaboração e uso inteligente da informação em diferentes contextos, então é muito provável que o aluno encontre oportunidades para crescer como aprendiz autônomo, capaz de fixar metas de aprendizagem e orientar seus esforços para alcançá-las. Pelo contrário, estas possibilidades reduzem-se drasticamente se as atividades requerem repetição e aplicação mecânica de procedimentos de trabalho, respostas literais, conceitos vagos ou gerais.

Analise a atividade a seguir, e faça suas considerações com base no que está sendo discutido, o papel do professor diante da atividade do aluno.



Problematização

Um dado professor organiza as carteiras da sala para favorecer a interação dos alunos, a troca entre eles. Para realizar a atividade, solicitou que trouxessem para a escola textos ou livros que falassem do futuro da terra, algum tema que estivesse em pauta hoje nos jornais, na televisão, na rodinha de amigos etc., (e como não poderia deixar de ser, o assunto seria o “aquecimento global”) e assim deveriam montar uma justificativa em conjunto (pares) argumentando a necessidade de se fazer algo para melhorar a vida na terra.

Os alunos foram orientados a fazer a atividade em duplas, receberam o tempo previsto e o objetivo da ação. Começaram a realizar a tarefa. Foi um “alvorço” só e o entusiasmo era visível... trouxeram revistas, jornais de circulação diária, revistas mais antigas e até gravação de programa de jornal televisivo... Era nítida a motivação e a vontade de conhecer o que os colegas trouxeram...

Será que o objetivo da professora foi atingido. O que você acha? Por quê?

O objetivo só não teria sido atingido se:

(Fonte: Extraída de: PANDINI, Carmen, didática I, Unisul: Palhoça, 2007).



Como definir as atividades acadêmicas nas configurações didáticas?

Uma definição simples de atividades acadêmicas é mencionada por Winne e Marx (1989): *os acontecimentos da aula, que proporcionam oportunidades para que os estudantes usem seus recursos cognitivos e motivacionais ao serviço da conquista de metas pessoais e educacionais.* (WINNE e MARX, 1989, p. 242).



Na aula, as atividades acadêmicas são fatores decisivos das configurações didáticas, porque é durante sua execução que se torna possível ver em ação as diferentes dimensões dos processos de ensino e aprendizagem. Que metas se deseja alcançar, que conhecimentos são relevantes, quais recursos utilizam-se, como comunicam-se avanços e resultados das ações que realizam os alunos, portanto, que tipo de resposta dão a eles os professores e outros colegas... são aspectos que podem-se estudar, mediante a análise das atividades acadêmicas.

Durante a pesquisa de caráter etnográfico Rinaudo (1999) trabalhou com alunos que estudavam a 10 anos em uma escola pública de Rio Cuarto, no interior do Estado de Córdoba, Argentina. Obteve-se como resultado, deste estudo e outros similares, em nível universitário, a elaboração de um conjunto de orientações para analisar as características das tarefas acadêmicas. Segundo a autora, encontrou-se quatro aspectos fundamentais:

- I) condições de apresentação e das atividades;
- II) produtos requeridos pelos professores e os planos cognitivos que os alunos elaboram com relação ao solicitado;
- III) condições de execução das atividades;
- IV) modalidades seguidas no controle do desempenho dos estudantes.



Quais as condições de apresentação das atividades?

Quais meios são empregados para indicar-lhe qual será a atuação solicitada? Que informação se proporciona, aproxima do sentido e propósitos dessa atuação? Em que medida estes modos de apresentação são claros e orientadores aos alunos? Estas são questões que precisam ser pensadas ao se apresentar as atividades acadêmicas aos alunos como se indica no quadro 2.1 a seguir.

No estudo já mencionado Rinaudo (1999), se percebe que as atividades se apresentavam mais freqüentemente de maneira oral, que os objetivos ou metas e poucas vezes encontravam formulação explícita e, que, pelo contrário, as ordens para orientar os trabalhos adquiriam um grande nível de detalhe em aspectos menos relevantes da atuação. Veja, separadamente, cada um destes aspectos.

Quadro 2.1 Um conjunto de dimensões ao estudo das atividades acadêmicas

1. Condições de apresentação das atividades

Modalidades de apresentação das atividades

Metas para, as quais orientam-se as atividades

Explicitação da execução solicitada

2. Produtos e planos cognitivos

Tipos de produtos solicitados: cópia, atenção a exposições; respostas orais; exercícios; discussões; leitura, comentário e análise de textos; questionários; relatórios orais ou escritos; resolução de problemas

Planos cognitivos dos estudantes: convergências e divergências entre solicitações, representações das atividades e resultados

segue ►

3. Condições de execução das atividades

Tempo que se destina às atividades acadêmicas.

Recursos disponíveis

Persistência na execução das atividades

O ambiente, no qual são feitas as atividades: atenção a diversas fontes de influências

4. Controle do desempenho e processos de feedback

Freqüência das situações de controle

Tipo de informação, que se proporciona na resposta ao desempenho do estudante

Fonte que proporciona a informação avaliativa

Valor atribuído pelos estudantes às observações sobre o desempenho.

Fonte: Rinaudo, 2006.



Quais as modalidades de apresentação das atividades?

A maioria das atividades que os alunos fazem na escola inicia com solicitação, mais ou menos formal de seus professores para que orientem sua atenção e esforços na concretização da atuação determinada (responder uma pergunta oral, resolver um problema matemático, identificar os personagens em uma novela, encontrar as razões, as quais explicam determinados fatos).

Quando se fala de modalidades de apresentação da atividade refere-se ao modo em que os professores formulam as solicitações; consideraremos, então, algumas características das duas modalidades gerais: atividades apresentadas na forma oral e escrita. Com efeito, os meios de apresentação de atividades mais usuais nas aulas presenciais no ensino médio, por exemplo são: as explicações orais, o texto escrito que se distribui aos alunos e o ditado (leitura realizada em voz alta e pausada pelo professor, enquanto os alunos tomam nota do que leram).

Perceba que as diferenças entre meios de apresentação orais e escritos têm a ver com as interações que se podem estabelecer entre eles. Quando as indicações sobre as tarefas apresentam-se de forma oral, é comum que sua formulação adote a seguinte sequência: primeiro, uma enunciação simples e geral, na qual se indica, de maneira breve o tipo de trabalho esperado. Veja um exemplo:



“Resumam a informação sobre...; segundo, a solicitação inicial vai-se detalhando, mediante uma série de intercâmbios orais, entre o professor e os alunos sobre aspectos particulares ligados à execução da atividade (Qual é a extensão que deverá ter o resumo, deve realizar-se como um trabalho individual ou faz-se em colaboração com outros colegas, se deverá mostrar-se num texto ou será objeto de leitura e comentários orais, o resumo deve incluir todos os aspectos considerados no tratamento do texto ou deve atender a seções especiais...). As trocas ocorridas nesta etapa orientam a elaboração das representações das atividades ou planos cognitivos dos estudantes”.

Quando as indicações sobre as tarefas ocorrem mediante ordens escritas, a apresentação da atividade inclui, geralmente, um grau maior de detalhe e explicitação. Vejamos a continuação, exemplo desta modalidade. Veja, a partir da situação a seguir, um exemplo prático:

Situação 2.1 - Apresentação de uma atividade, através da modalidade escrita

Variações na população						
Ano	Natalidade	Imigração	Mortalidade	Emigração	Variação	Total
1988	-	-	-	-	-	1000
1989	40	20	25	5	+30	
1990	50	40	40	10		
1991	90	20	60	30		
1992	70	30	50	60		
1993	120	-	20	30	+90	
1994	130	10	100	60		
1995	200	90	50	30		
1996	260	20	90	70		
1997	200	80	-	20	+80	

No ano 1988 a população de uma vila tinha 1000 pessoas. Nos anos sucessivos *registram-se* uma série de variações, das quais aumentaram ou diminuíram a população inicial.

Quando as variações produzem aumento da população consideram-se positivas; ao contrário negativas.

Observe que em 1989 o aumento de indivíduos foi de 60 (quarenta por natalidade + 20 por imigração), mas produziram-se 30 baixas (5 por emigração + 25 por mortalidade). Portanto, a variação real foi positiva e igual a +30 como está indicado na coluna correspondente.

Calcula-se, nos anos sucessivos, as variações que se produzem utilizando os dados que aparecem no quadro. Observa-se que em certos anos conhece-se a variação e desconhecem-se as cifras de uma das causas.

Veja que de acordo com os dados obtidos no quadro responda a seguinte pergunta:

Quantos indivíduos imigraram no ano 1993?

Resposta.....

Indica o ano de maior natalidade.

Resposta.....

O ano de maior natalidade coincide com o de maior variação positiva. Por que?

Resposta.....

Utiliza os dados do quadro e elabora um gráfico de curvas que representa as variações da população.

(...).

Fonte: Pasta de atividades de Daniela, 8ª série, 18/08/2006.

Desta forma, o maior detalhe e orientação, que se proporcionam nesta ordem não deve ligar-se exclusivamente a seu caráter escrito, também observamos indicações pouco detalhadas em atividades apresentadas nesta mesma modalidade. Veja um exemplo correspondente à atividade solicitada na aula de Música.

Situação 2.2 - Apresentação de atividade, através da modalidade escrita

- 1) Monte um quadro comparativo entre a região noroeste e a região patagônica. Com as variáveis – Folclore material = alimentação, instrumentos e artesanato – Folclore espiritual: Festas religiosas, celebrações pagãs, cultos primitivos, mitos populares, música e dança, costumes e jogos. Localização geográfica.

Fonte: Pasta de atividades de Daniela, 8ª série, 06/09/2006.

Deveríamos optar por uma ou outra modalidade? Uma é superior à outra? O que você acha? Pensamos que não é assim; cada uma possui diferentes características, ambas apresentam vantagens e desvantagens no processo de construção de aprendizagens.

A modalidade oral parece mais apta para estimular as trocas com os alunos, e logo chegar numa definição combinada da atividade; no entanto, apresenta também o inconveniente, que nessas negociações pode se perder o sentido para o qual se indicou a tarefa. Considere a seguinte situação:

Situação 2.3 - Apresentação de atividade, através da modalidade oral

Os alunos estão trabalhando com estratégias na leitura em idioma estrangeiro (inglês), de maneira similar à forma em que tinham trabalhado em aulas anteriores. Tratavam de aplicar uma estratégia de skimming (exame superficial).

16.00 - Professor: Leiam o título, olham os desenhos; com base nisso pensem sobre que trata o texto... o que quer dizer... Para uma primeira leitura não busquem no dicionário.

16.04 - Aluno: Senhor, que é feedback?

Professor: Busque no dicionário.

segue ►

16:35 - A turma está agora fazendo uma leitura mais completa do texto, a qual o professor se refere como estratégia de scanning (exploração).

Professor: Comecem buscando os termos... Antes de buscar o termo leiam a oração, se não souberem qual é o significado (Inglês, terceira aula).

Fonte: Rinaudo, 1999, p. 169.

Estas contradições que possuem até um tom engraçado não constituem casos atípicos: quando as ordens elaboram-se no mesmo momento em que se apresentam as tarefas, é usual que uma formulação geral seja seguida por especificações sucessivas, que se formulam em resposta a perguntas dos estudantes e, segundo as alternativas que se observam no uso da aula. Os problemas aparecem quando a definição final da atividade, o produto que se requer e se espera termina sendo diferente e, às vezes até contraditório a respeito de sua apresentação inicial.



As ações do professor são sempre previsíveis e infalíveis?

Note que as ordens escritas, entretanto, permitem trabalhar com mais uma caracterização definida do produto final esperado, oferecendo assim maiores garantias de sucesso, logo, a atividade passa responder aos propósitos do planejamento. No entanto, é necessário assinalar que nem sempre as ordens escritas refletem com exatidão e clareza aquilo que se deseja solicitar. Às vezes, problemas ligados à redação do texto fazem com que tarefa simples se transforme em complicada; outras, os detalhes que se proporcionam são de pouca utilidade, pois não integram informação ou indicações importantes, tanto do ponto de vista da tarefa em si mesma, como em relação à função de proporcionar apoio ao processo de elaborar a representação cognitiva do produto final esperado, ou seja, aprendizagem. Quando as situações permitem, a prática de fazer ler as ordens por outros membros da equipe de trabalho é muito saudável já que, lamentavelmente, nem sempre nossos escritos são tão claros como pensamos.



Mas, são os textos escritos e orais os únicos modos de apresentar as tarefas de aprendizagem?

Alguns pesquisadores propõem mudar ou integrar estas formas tradicionais de apresentação com outras menos divulgadas. De Corte e Verschaffel (2002), em um trabalho destinado em estudar a influência da escolarização em estratégias meta-cognitivas, sobre as habilidades para solucionar problemas matemáticos, propõem o uso de quadrinhos, jornais, desenhos, folhetos ou a combinação de várias dessas formas.

Metas das atividades: o que significam?

As metas ou propósitos da atividade expressam os resultados que se espera com sua execução. Há dois aspectos necessários a considerar em relação aos objetivos de uma atividade acadêmica: a) por um lado, **o caráter ou natureza dos propósitos**, por outro, b) **o nível de explicitação** dos mesmos. Em outros termos, interessa conhecer o que espera alcançar o professor, quando propõe a execução de atividade determinada, em que medida essas expectativas do docente comunicam-se aos estudantes. A apresentação de uma atividade é um momento valioso para informar ao aluno sobre suas conquistas, em termos de habilidades, conhecimentos ou atitudes que querem obter mediante sua execução.



Faz uns anos, Sternberg e Spear Swerling (1999) afirmavam sobre a importância de considerar três tipos diferentes de propósitos: analíticos, criativos e práticos. Os propósitos analíticos, para diferentes campos disciplinares, costumam cumprir-se, mediante atividades, as quais requerem comparação e/ou contraste de fatos, opiniões, enfoques, métodos, procedimentos, etc.; análise, avaliação ou crítica de argumentos, procedimentos, teorias... entre outras. Os propósitos criativos concretizam-se, geralmente, através de atividades que requerem novos modos de interpretar, organizar ou usar informação, planejar processos, elaborar hipóteses ou conjecturas sobre determinados fatos e similares. Os propósitos práticos requerem o uso de diversos tipos de conhecimento em situações específicas.

No quadro a seguir, apresentamos alguns exemplos, os quais permitem observar as relações entre propósitos e atividades.

Quadro 2.2 Diferentes tipos de propósitos de ensino e atividades pertinentes a cada um deles

PROPÓSITOS	ATIVIDADES
ANALÍTICOS	Comparar e contrastar Analisar Avaliar Explicar motivos Criticar e avaliar supostos
CRIATIVOS	Elaborar Inventar Imaginar Desenhar Demonstrar Supor Elaborar hipóteses
PRÁTICOS	Aplicar Mostrar procedimentos de uso Pôr em prática Usar conhecimento em situações específicas

Fonte: Adaptado de Sternberg e Spear Swerling, 1999, p. 67-68.

Na mesma obra (Sternberg e Spear Sweling, 1999), apresentam interessantes exemplos para diferentes áreas do conhecimento, dos propósitos mencionados e de atividades, as quais são bem coerentes.

Veja que outro aspecto a considerar, com relação aos propósitos das tarefas é o conhecimento dos alunos sobre os propósitos ou objetivos. No entanto, é uma prática comum que os objetivos se explicitem nos programas de cada disciplina, e nem sempre se os retoma durante as aulas. Se os propósitos são claros podem orientar os esforços do estudante na direção desejada, ao mesmo tempo, que serve como critério na avaliação pessoal do desempenho. Pelo contrário, quando os propósitos não se explicitam ou os alunos não conseguem compreendê-los, será difícil que os alunos possam observar a funcionalidade ou instrumentalidade da atividade.

Muitas vezes, os laços que vinculam a realização de uma atividade com o objetivo de determinados fins são claros e evidentes ao professor, entretanto não significa que o aluno possa reconhecê-los sem intermediar orientações explícitas a respeito.

Os resultados de algumas pesquisas nos fazem pensar que os alunos iniciam e completam suas atividades sem um conhecimento pronto, aproxima dos propósitos em que foram planejadas.



Rinaudo (1999), chama a atenção que nas observações de aula não se tinham registrado “verdadeiras explicações ou conversações sobre os propósitos para os que propunham as atividades. Mesmo, que observamos algumas exceções a este tema, em 92% dos casos (137 atividades das 149 que analisamos) as metas não tiveram formulação explícita” (RINAUDO, 1999, p. 170).

O conhecimento dos propósitos, para os que se encaminham os esforços, neste caso, a dedicação, a qual implica a execução de uma atividade são fatores importantes não somente do ponto de vista intelectual, porém, também por suas implicações motivacionais. Vários pesquisadores sugerem que a percepção de instrumentalidade de uma atividade acadêmica, ou seja, a percepção de uma conexão entre atividades de aprendizagem e metas futuras, pessoalmente valorizadas incide na valorização das atividades e, com isso, indiretamente no compromisso do aluno com suas conquistas de aprendizagem (Miller, 1999). É preciso que a etapa destinada à apresentação das atividades de aprendizagem inclua, de algum modo, referências próximas das metas ou propósitos com os quais se vinculam.

Explicitação da execução requerida

Diferente do que observamos a respeito das metas ou propósitos, as indicações do curso, que deveram seguir as atividades são geralmente, objeto de atenção e detalhe. Neste sentido, tivemos a oportunidade de observar um interesse por parte de docentes e estudantes em deixar claro, antes de iniciar o trabalho, quais serão os procedimentos rumo a execução. Tentando uma

descrição destas situações, transcrevi partes da aula do seguinte modo:

“Deixamos uma linha escrita ou impressa entre cada oração?”; “Ou escrevemos na pasta?”, foram expressões freqüentes dos estudantes, especialmente nos casos em que as tarefas se apresentavam, através do ditado. Por parte dos professores, uma amostra desta preocupação parece refletir-se em indicações como as seguintes: “Dois pontos; debaixo, com uma raia”; “Vão colocar no reverso do mapa”; “... são 31. Vamos fazer duas colunas, uma com 16 e outra com 15” (RINAUDO, 1999, p. 170).

No entanto, apesar deste interesse comum, as características da execução não ficam claras em todas as atividades requeridas. Às vezes, os requerimentos de apresentação acrescentam complexidade às tarefas; outras vezes, a dificuldade do tema ou a carência dos conhecimentos pertencentes fazem com que uma ordem clara para alguns alunos se torne difícil ou incompreensível para outros.

Um terceiro tipo de erros freqüentes, que se apresentam como alternativas superadoras das perguntas pontuais ou fechadas, são as ordens totalmente abertas, e que excluem todo tipo de orientação, ou ajuda ao processo de representação mental do produto requerido: “Pequisem sobre a Revolução Francesa”; “busquem informação sobre os planetas”, “escrevam sobre a história das ciências”... Se este modo de apresentação da atividade não vai unido a sugestões expressas sobre as possibilidades de receber orientações – por parte dos professores, companheiros, adultos ou outros recursos específicos –, assim como de instâncias muito formais ao controle dos avanços na execução, dificilmente cheguem a boa conclusão.

Vamos fazer uma pausa para reflexão, e analisar uma situação para que possamos entender melhor com esses propósitos docentes adquirem sentido na prática cotidiana.

Esta atividade foi proposta pelo adaptador do Livro e conteúdo



Problematização

Que orientações você daria ao aluno para desenvolver este projeto?

Durante as aulas de Geografia do 6º ano, o tema desenvolvido foi RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA - pensar globalmente/agir localmente. Após o estudo teórico, reflexão e seminários, os alunos sentiram-se desafiados a agir. A pergunta lançada foi: O que vocês podem fazer para melhorar o planeta Terra a partir de ações locais?

Fonte: <<http://revistaescola.abril.ig.com.br/online/>>

Com base na proposição selecione:

Conteúdo de estudo:

Objetivos de aprendizagem:

A partir dos objetivos qual a motivação? Orientações da atividade?

Que atividades?

Qual poderia ser o produto final?

Comentário: Percebam que as ordens de introdução das atividades constituem mediadoras importantes na atuação dos estudantes. Há mais de duas décadas, Pearson e Gallagher (1983) apresentavam um modelo de cessão gradual da responsabilidade do professor ao aluno. Com este modelo era possível a indicação de que, caso se deseja que os alunos cheguem a um uso autônomo das estratégias de aprendizagem mais pertinentes com relação a uma tarefa, seus professores deveriam ir graduando cuidadosamente o nível de orientação e escolha que se proporciona; isto é, guiar o aluno para que, progressivamente, vá assumindo maior responsabilidade na concretização de suas aprendizagens. Por isso, passar de indicações pontuais a ordens abertas laconicamente formuladas, não nos colocará num caminho ideal ao desenvolvimento da autonomia.

Consideradas as condições de apresentação das atividades, passaremos a tomar o “fio” das atividades, as quais se solicitam aos alunos e que representações eles elaboram sobre as mesmas.

Vamos, então, analisar melhor o que são produtos?

SEÇÃO 2 - Produtos e planos cognitivos

O tipo de produtos que se solicita, junto ao processo de elaboração da representação desse produto – denominado aqui como plano cognitivo – são, talvez, os aspectos de maior interesse dentro do estudo das atividades acadêmicas. É em função destes aspectos como se decide o tipo de atividade que ocupará aos estudantes e indiretamente o tipo de aprendizagem resultante.



O que entendemos como produtos das atividades acadêmicas?

Com o termo *produto* nos referimos aos trabalhos, que os alunos apresentam como resposta final às demandas de uma tarefa. Do o ponto de vista do professor, são os resultados observáveis que se esperam como consequência da execução de uma tarefa

dada; neste sentido, metas e ordem são os meios, pelos quais se usam para comunicar aos estudantes quais são os produtos ou resultados esperados.

A meados da década de 1990, Vermunt (1996) apresentou uma idéia, a qual pode ser de muita utilidade aos professores no momento de pensar nos produtos das atividades de aprendizagem. Nesta idéia, delimitam-se três tipos de atividades, tal como mostramos no quadro 2.3.

Quadro 2.3 Atividades de aprendizagem: tipos e categorias

Tipos	Categorias
Cognitivas	Estabelecer relações; observar ou conferir estrutura ou organização dos conteúdos; analisar causas, tendências, características, componentes, argumentos...; concretizar idéias; aplicar critérios; formular juízos críticos...
Afetivas	Atribuições sobre os resultados da aprendizagem; juízos ligados à auto-avaliação, expectativas de eficácia; implicações emocionais...
Regulativas	Elaborar planos; orientar a atividade; controlar os avanços às metas ou grau de concretização dos planos; avaliar, refletir e ajustar o desenvolvimento da execução...

Fonte: Adaptado de Vermunt, 1996, p. 26.

As atividades de *processamento cognitivo* são aquelas que usamos para processar diferentes conteúdos de aprendizagem. Exemplos destas atividades são a busca de informação importante com relação a diversos critérios, estabelecimento de relações entre conceitos; inferir tendências; pensar exemplos, propor ou reconhecer aplicações. Estas atividades são provavelmente as familiares.

As atividades de *aprendizagem afetiva* estão destinadas a favorecer os processos motivacionais. Ajudam o estudante a conhecer e tratar com os sentimentos que surgem durante a aprendizagem, que podem afetar positiva ou negativamente na sua evolução. Exemplos deste tipo de atividades, seguramente menos familiares, são os auto-informes, as escalas tipo *Likert*, listas de controle sobre aspectos sócio-afetivos, elaboração e discussão sobre agendas de trabalho e distribuição do tempo, diários ou cartas pessoais, projetos grupais sobre tópicos, que permitam a elucidação de sentimentos de valorização e auto-estima...

As atividades de *regulamento meta cognitiva* estão dirigidas a regular o curso das atividades de aprendizagem, tanto cognitivas como afetivas. Veja alguns exemplos destas atividades de regulamento:



Elaboração de planos à execução de diferentes tarefas (passos a seguir na solução de um problema matemático, planos para diversas tarefas de escrita, planos à concretização de projetos de trabalho); relatórios sobre o cumprimento dos planos, elaboração de hipóteses sobre reajustes necessários, esquemas ou mapas guias sobre a execução de um projeto; elaboração de listas sobre possíveis dificuldades; relatórios sobre problemas encontrados, discussão de conjecturas sobre suas causas e sugestões para solucioná-las.

Tipos de produtos

No estudo sobre as atividades acadêmicas ao que mencionamos (Rinaudo, 1999) os professores tinham requerido 9 tipos de produtos diferentes:

1. cópia,
2. atenção às exposições,
3. respostas às perguntas formuladas oralmente,
4. exercícios,
5. discussões,
6. leitura, comentário e análise de textos,
7. respostas escritas a questionários,
8. informes ou ensaios -orais ou escritos-,
9. resolução de problemas.

Enquanto a frequência em que estes produtos foram solicitados, sem considerar sua distribuição nas diferentes disciplinas, observamos primeiro, leitura e comentário de textos (23%), segundo, exercícios (21%) e terceiro, resolução de problemas (17%). (RINAUDO, 1999, p. 195).

Sobre as nove modalidades de produtos mencionados, considerando o ponto de vista do trabalho intelectual, que requer cada um deles, parece plausível chamar atenção que a ordem mencionada corresponde a certa ordem ou graduação nas demandas, que eles efetivamente colocam. Desta maneira, as quatro primeiras categorias seriam as que, menos atividade intelectual requerem, e as outras resultam acordos com o enfoque ativo na aprendizagem. No entanto, a denominação ou localização de um produto dentro de uma das categorias mencionadas não é suficiente para decidir sobre sua influência nos processos de aprendizagem. A observação do modo em que os diferentes tipos de atividade se desenvolvam durante as aulas nos permitiram demarcar alguns aspectos, os quais podem produzir variações nos desempenhos esperados, tais como: qualidade global da atividade, e grau em que alunos ou professores persistem na concretização do produto esperado. Consideraremos cada um destes aspectos separadamente.

Qualidade das atividades

O tipo de atividade intelectual, que se desdobra em uma aula depende da qualidade de uma atividade. Esta é uma característica, que aparece com muita clareza nas observações em aula ainda quando sua descrição é mais complexa.



Um dos produtos que se presta melhor para observar este aspecto são os questionários, porque segundo os quais seja a natureza de suas perguntas o aluno se orientará para uma mera transcrição e memorização mecânica da informação ou para atividade intelectual relevante. No entanto, decidir aproxima da qualidade da pergunta inclui também vários aspectos por observar.

Em primeiro lugar é preciso considerar para que tipo de informação refere-se à pergunta. Muitos estudos, especialmente sobre os textos escolares, se observa o fato de que não é difícil encontrar perguntas, que podem responder corretamente, ainda quando se tenha pouca ou nula compreensão de um texto. Isso ocorre quando um questionário segue pontualmente a ordem de organização e desenvolvimento dos conteúdos do texto, quando

as perguntas são respondidas com partes textuais específicas e facilmente identificáveis.

Petrosino (2000) elaborou um exemplo muito eloquente relacionado aos problemas. Sugerimos ao leitor que, uma vez concluída a leitura do extrato que apresentamos a seguir, tente responder às perguntas subseqüentes ao texto.

Situação 2.4 A sensação de ler em Chinês (sem conhecer o idioma)

Leia o seguinte texto, em seguida responda as perguntas, que avaliam sua compreensão.

De cranta, un brosqi pidró las grascas y una murolla nascró filotudamente. No lo ligaron lligamente, pero no lo sarretaron tan plam. Cuando el brosqi manijó las grascas, la murolla drinó priscamente. Al euridor suyo, los misquis lo desgliparon. Estaban nipando el brosqi. Nalón, la murolla estaba gastardando fapamente los misquis, acrollándose del esqueleto. Por eso el estumerllote se fraslió.

Perguntas

Que é *pidró* o *brosqui*?

Como *nascró* a *murolla*?

Como o *sarretaron*?

Quem *drinó*?

Onde o *desgaliparon* os *misquis*?

Quem *nipaba* o *brosqui*?

Que fazia a *murolla* *fapamente*?

O *estumerllote* se *fraslió* ou não? Por quê?

Fonte: Serra Escorihuela e Senabre, citados em Petrosino, 2000, p. 81-82.

O propósito de Petrosino (2000) ao elaborar esta situação foi o de chamar a atenção dos leitores sobre os sentimentos que podem gerar nos alunos os textos e atividades. Quando os termos e conceitos são totalmente desconhecidos e incompreensíveis. Pensamos que, seja útil lê-lo também como exemplo de um tipo de perguntas que se pode responder sem o intermédio da compreensão, além do nível de significado do texto.

Sem cair nestes extremos, há questionários, que resultam débeis porque direcionam a lembrança de informação trivial, detalhes ou particularizações, as quais não conhecem outro destino, que o da aula ou ambiente escolar. Transcrevemos a continuação um exemplo da aula de História na Argentina; o tema centrava-se em fatos políticos e econômicos entre 1886 e 1890, quando **Miguel Juárez Celman** exercia a presidência do país.

Situação 2.5 - Produto requerido na atividade de História

Questionário 1

“Presidência de Juárez Celman.

1. A que partido político pertence?
2. Qual foi seu período presidencial e quem foi seu vice-presidente?
3. Qual foi sua ação de governo?
4. Por que houve crise econômica-financeira?
5. Quem eram opositores de Celman e do regime?
6. Onde e quando reuniram-se seus opositores?
7. Qual nome recebem?
8. Qual a data e onde fundou-se a União Cívica e quem a presidia?
9. Resuma la Revolución de 1880.

Na Argentina, país organizado com regime de república federal, mas fortemente presidencialista, é comum apresentar os fatos históricos ligados às ações dos sucessivos presidentes. Juárez Celman assumiu a presidência com eleições fraudulentas, em 1886 e controlou todos os setores do poder, mediante um regime que se conhece como *unicato*. Em 1890, a oposição começou a preparar uma revolução, que não se concretizou, porém obrigou igualmente a Celman a apresentar sua renúncia ao cargo (PIGNA, 2006).

Fonte: Rinaudo, 1999, p. 198.

Vamos praticar? antes de continuar a leitura vamos realizar uma tarefa?

Sugerimos realizar a tentativa de lembrar o nome de algum vice-presidente, contando a partir de dois ou três períodos de governo e inclusive os períodos anteriores. Consegue lembrar? Considera isso importante? Essa proposição, pura e simples, sem contextualização gera aprendizado significativo?

Com relação a isso, convém perguntar-se o sentido de requerer a lembrança de nomes de lugares quando eles não estão usando

Río Cuarto está a 600 Km de distância da Cidade de Buenos Aires, Capital Federal da República Argentina.

recursos de apoios (imagens, visita...) e em contextos escolares, nos quais só poucos alunos conhecem suficientemente a cidade onde ocorreram estes fatos.

Não desconhecemos a importância de conservar o patrimônio e a cultura de um país e de que as novas gerações conheçam e aprendam a gostar, mas duvidamos muito de que possa gostar, se copia num papel o nome de ruas ou locais comerciais, onde originaram os acontecimentos históricos a estudar.

Não desconhecemos a importância de conservar o patrimônio e a cultura de um país e de que as novas gerações conheçam e aprendam a gostar, mas duvidamos muito de que possa gostar, se copia num papel o nome de ruas ou locais comerciais, onde originaram os acontecimentos históricos a estudar.

Pelo contrário, há questionários que parecem bem dirigidos para estimular o interesse e a atividade intelectual imprescindíveis às aprendizagens. Veja o modo em que uma professora de Língua espanhola utiliza seus conhecimentos de História e Literatura para levar seus alunos à análise lingüística de relevância.

Situação 2.6 - Produto requerido numa atividade em espanhol

"O questionário que transcrevemos à continuação foi apresentado para analisar a poesia "El general Quiroga va en coche al muere", de Borges.

1. Transcrever os termos desconhecidos.
2. Qual é o fato histórico que menciona esta poesia? Observe-o, pistas dados pelo autor que proporcione esses fatos. (Ao ditar esta pergunta, o professor esclarece que às vezes os dados diferem, segundo o historiador que apresenta-os)
3. A poesia consta de duas partes -levando em consideração seu conteúdo e sua função-, que estrofes compreende cada parte? Qual é o conteúdo e sua função?
4. Exemplifique os recursos que caracterizam o estilo de Borges nesta poesia: a) enumeração b) argentinismos fônicos e léxicos; c) adjetivação original; d) interrogações retóricas, e) repetições ("Castellano", primeira aula).

Fonte: Rinaudo, 1999, p. 199.

Como vemos, o tipo de perguntas que se inclui em um questionário pode mudar consideravelmente a natureza do produto solicitado: quando a pergunta é pontual e encontra sua resposta em partes, também específicas do texto, a tarefa pode cumprir-se sem necessidade que se crie um trabalho intelectual que leve a decidir sobre importância relativa das diferentes partes do mesmo, nem as relações entre essas partes; também não serão necessárias a elaboração de hipóteses ou conjecturas, nem a busca de situações de aplicação ou a idealização de outros contextos, nos quais possa-se transferir a informação... Com estas observações queremos dizer que as perguntas pontuais ou específicas são também perguntas legítimas e naturais, o problema está quando elas se constituem, como freqüentemente acontece, no protótipo da pergunta escolar.

Petrosino (1999) sugere que o aluno deva ter a oportunidade de aplicar os conceitos novos, os operadores familiares, as perguntas correntes:

“...se quando [um recebe pela primeira vez a informação] que em nossa galáxia há cem bilhões de estrelas ... não ocorre a pergunta como, alguém pôde contá-las. Se não me faço a pergunta se a metade desse número é a quantidade que posso observar, desde cada hemisfério terrestre. Se não penso se as estrelas que posso ver num noite clara alcançarão uma quantidade tão impressionante. Se não penso que talvez não tenha sido possível contar muitas estrelas, que ficam escondidas atrás de outras que estão mais perto... então estou pensando em chinês.” (PETROSINO, 2000, p. 85).

Ilustrando a idéia de perguntas familiares, o mesmo autor desenvolve um exemplo sobre o conceito de elétron, veja:

Situação 2.7 - Aplicação de perguntas familiares a um conceito novo

Conceito: elétron

- “Posso parti-lo em dois?
- Posso misturá-lo com outro?
- Posso aquecê-lo?
- Posso encontrá-lo entre duas órbitas?
- Passa de uma órbita a outra sem cruzar pelo espaço intermediário?
- São todos os elétrons do universo exatamente iguais?

(...)

- Posso envelhecer um elétron?
- É possível ver um elétron?
- Pode existir uma ‘estrela de elétrons?
- Existirá anti-matéria organizada em anti-átomos, onde os anti-elétrons rodeiam o anti-núcleo?
- Posso pintar um elétron?
- Que poderia significar que um elétron seja rádio-ativo?
- Pode um elétron estar em dois lugares distintos num mesmo instante?
- Pode explodir um elétron?
- Serão os elétrons da atualidade idênticos aos do passado?

(...)”

Fonte: Petrosino, 2000, p. 57-58.

Petrosino (2000) insiste em que, caso se deseja trabalhar num ensino tendente a favorecer a compreensão genuína dos conteúdos, devem proporcionar aos alunos as oportunidades perguntas criativas e que geram o interesse dos alunos.



Revalorizando, também, o papel das perguntas assinalou-se que elas constituem ferramentas intelectuais por excelência, as tarefas ou atividades de aprendizagem que as incluem deveriam ter em consideração que “a valoração da pergunta está determinado não somente pela especificidade e riqueza das respostas, mas também pela quantidade e a qualidade das novas perguntas que suscite” (Postman, 1999, p. 208). Pensamos que perguntas de detalhes tais como: “como foi seu período presidencial e quem foi seu vice-presidente? Qual é o primeiro passo no refinamento do petróleo? Quando se aboliu a escravidão em...?” É preciso novas perguntas ou o uso de conceitos e perguntas familiares para aprender conteúdos novos.

Um problema adicional, igualmente interessante, encontra-se nas interações entre professor e aluno a respeito de quem colocam as perguntas e quem as responde. Neste sentido, uma característica das atividades escolares é que quase sempre o professor é quem pergunta, o aluno é o respondente. Por outro lado, quando esta ordem se inverte; ou seja, quando a atividade solicita ao aluno que coloque perguntas, as ordens usadas levam igualmente às perguntas pontuais, limitadas à informação textual certamente, difíceis de categorizar, como meios ou ferramentas promissoras para gerar novas perguntas ou aplicar conceitos familiares a idéias novas.

A motivação no contexto escolar

Nos últimos anos, os estudos da motivação, em contextos acadêmicos alcançaram um relativo consenso ao reconhecer as interações, que se produzem entre fatores de índole pessoal (ansiedade, sentimentos de auto-estima, expectativas de conquista em diversas áreas, atribuições de causalidade sobre os lucros e fracassos...) e fatores contextuais em que os alunos encontram-se envolvidos (Rinaudo e Donolo, 2006). Caso a pessoa tenha confiança em sua capacidade para alcançar determinadas metas e as considera valiosas, é provável, que oriente intencionalmente seus recursos intelectuais e motivacionais para consegui-las. Neste mesmo sentido, Palmer e Goetz (1988) observaram que quando a tarefa é difícil ou apresenta algum obstáculo, as pessoas que duvidam de sua capacidade tendem a evitá-la; pelo contrário,

que confiam na sua capacidade para resolvê-la dedicam-lhe mais tempo e aumentam seus esforços para completá-la.

Assim, esta atitude de se manter trabalhando quando se apresentam dificuldades na execução da tarefa corresponde-se com uma similar nos professores, que os leva a manter as metas propostas e continuar orientando aos alunos ao êxito esperado. No estudo de Rinaudo, (1999), observamos diferentes atitudes dos professores a respeito do modo em que utilizam as coisas quando se apresentavam obstáculos na execução das tarefas. Duas situações diferentes nos servem para mostrar, com maior clareza, a importância da persistência na tarefa.

SEÇÃO 3 - Ambientes que estimulam as aprendizagens

A idéia que o contexto da sala de aula impõe características especiais às atividades, que se realizam dentro de seus limites impulsionou muitas pesquisas tendentes a conhecer e estimular o planejamento de ambientes propícios à aprendizagem. (Brandsford, Brown e Cocking, 2003; Cole, 1999; De Corte, 2000, De Corte, E. e Verschaffel, 2002).

Como em muitos outros temas, Bruner (1969) reconheceu antecipadamente a importância dos ambientes de aula para sustentar o trabalho intelectual dos alunos. Com grande perspicácia sustentava que:

Aprender algo com ajuda de um instrutor deveria ser, para que a instrução seja efetiva, menos perigoso ou doloroso que fazê-lo por conta própria. Isto é, as consequências do erro, de explorar alternativas equivocadas, deveriam ser menos graves, sob um regime de instrução, e os benefícios da exploração de alternativas corretas teriam que ser maiores, em consequência (BRUNER, 1969, p. 58; o grifo é nosso).

Estas observações contribuíram para estender o número de aspectos a considerar com relação às situações de aula, que durante muito tempo estiveram circunscritas à análise de aspectos físicos, observáveis, tais como iluminação, sonorização, possibilidade de ver diretamente deslocamentos dos professores dentro da sala ou similares.



Na atualidade, provavelmente como consequência da grande difusão dos estudos transculturais a noção de contexto deixa de entender-se dentro dos limites físicos das aulas para incluir o estudo de variáveis, tais como o contexto histórico e cultural, no qual se insere a escola e se desenvolvem os processos de ensino aprendizagem (Cole, 1999). Poderia-se dizer que, as paredes das salas delimitam um espaço físico à aprendizagem, mas as ações, que se desenvolvem no seu interior não estão submissas a tais fronteiras.

O caráter situado das idéias, propósitos, valores, crenças e motivações que impulsionam e sustentam o trabalho de professores e alunos não deve se entender somente por suas referências, ou em relação a aspectos materiais observáveis. Os componentes simbólicos das classes podem exercer influências, tanto ou mais poderosas, que as que provêm de objetos ou recursos materiais.

A idéia de algo que rodeia ou envolve a aprendizagem teve um bom conceito nas pesquisas em leitura, onde o mesmo processo de ler se descreve como um conjunto de interações entre leitor, texto e contexto. Nossa primeira leitura sobre o tema será, então, para se referir a um trabalho no início da década de 1990, quando se começou a preparar a metáfora que estamos considerando.

Algo que envolve e 'algo que entrelaça' são duas expressões, que servem como metáforas representativas das novas idéias sobre como deve entender-se o contexto.

Leitura - O contexto como 'algo que envolve/entrelaça' as ações.

Um trabalho que atende especialmente a esta nova perspectiva é o de Pearson e Raphael (1990), onde é possível discriminar seis camadas de fatores que influem na compreensão, e que eles representam, através de círculos concêntricos para mostrar que cada camada está imersa em e se vê influenciado pelos outros. Estas camadas, "desde o contexto mais amplo até o mais simples, incluem: 1) o contexto histórico cultural, 2) o contexto social, 3) o contexto de instrução, 4) o ambiente da atividade, 5) o texto, e 6) o leitor" (Pearson e Raphael, 1990, p. 213).

- 1) O *contexto histórico cultural* refere-se aqui não só às influências, que tradicionalmente se atribuem a pertencer a grupos étnicos, religiosos ou nacionais, mas também ao que os autores chamam culturas mais especializadas, tais como a cultura dos professores e as diferentes concepções, que aproxima da leitura que prevalecem nas instituições educativas destinadas à formação de docentes. O motivo de disputa nesta delimitação é o seguinte: "já que o modo definida à leitura influi tanto na categoria de atividades, como no tipo de estratégias, as quais ensinamos a nossos estudantes, o contexto histórico no que acontece a instrução em leitura, influi na maneira dos estudantes pensarem sobre o ato de ler" (Pearson e Raphael, 1990, p. 216). Os autores ilustram este tipo de influências, mediante uma análise das concepções sobre a leitura que se sucederam nos Estados Unidos e a maneira, em que estas se traduziram nas práticas educativas contemporâneas.
- 2) O *contexto social*, no qual ocorre a leitura compreende o ambiente geral e os padrões de interação entre os colegas da aula e entre professor e estudante. As variáveis que se analisam como parte do contexto social fazem referência a fatos, tais como onde ocorre a leitura, quem compartilha a situação, na qual se produz e se lêem. Quando a leitura dá-se de maneira individual, é o próprio sujeito quem constrói e controla o significado do texto; por outro lado, quando a leitura realiza-se dentro de um grupo, o significado deverá ser negociado entre seus membros (Pearson e Raphael, 1990). Alguns autores sustentam que as pautas aceitas na sala para solicitar e obter ajuda do professor ou de duplas, também são importante no ambiente social da aula (Cazden, 1986; Doyle, 1986).

segue ►

- 3) O *ambiente da escolarização* - terceira parte identificada por Pearson e Raphael- refere-se, aos diferentes métodos instrutivos, que se usam no ensino da leitura. Analisam-se especialmente as características do ensino, a instrução explícita, a linguagem total e um enfoque que poderíamos traduzir como 'noviciado cognitivo' (*cognitive apprenticeships*). Todos estes enfoques fazem referência à possibilidade de enriquecer os processos de compreensão, através do ensino de habilidades ou estratégias à leitura.
- 4) A parte referida ao *ambiente da atividade* está constituído pelas demandas que colocam as tarefas de aprendizagem, especialmente as metas ou resultados, aos que elas se dirigem.
- 5) O *texto* constitui a quinta parte delimitado. Os autores afirmam que não existem argumentos contra o papel central que "joga" o texto no pensamento do aluno durante os processos de compreensão. Os diferentes tipos de textos não só têm estruturas organizativas diferentes, mas requerem tratamentos diferentes por parte do leitor. "Os leitores necessitam conhecer de que maneira estão usualmente organizados os textos similares ao que se apresenta numa atividade particular, de que maneira está organizado esse texto (se é típico ou não), e onde é provável que esteja localizada dentro dele a informação útil para diferentes questões, tarefas ou propósitos" (Pearson e Raphael, 1990, p. 226). Os mesmos autores acrescentam, este tipo de conhecimento é particularmente importante para que há dificuldades com a leitura e escrita de textos informativos. Eles sugerem, que as dificuldades para compreender textos expositivos originam-se, por uma parte, na falta de experiência dos estudantes com este tipo de leitura; por outra, no fato de que os textos costumam ser 'desrespeitados' com os leitores; isto é, necessitam de uma organização clara e incluem poucas relações com as experiências dos leitores.
- 6) A sexta parte está representada pelo leitor, quem constitui a figura central, também no modelo, que estamos analisando. Os aspectos analisados aqui não diferem dos que consideramos, quando nos referimos ao papel destacado do leitor na elaboração do significado. Deduz-se, que os leitores diferem entre si a respeito de uma grande quantidade de variáveis entre, as quais destacam-se os conhecimentos de base, o conhecimento conceitual ou de vocabulário e o conhecimento meta-cognitivo

Algo que consideramos importante e que não devemos deixar de prestar atenção é que as “capas” que envolvem a ação não implicam uma ordem temporária ou causal. Os intercâmbios entre leitor e texto, no caso recém mostrado, por exemplo, não estão determinados pelo ambiente da atividade à comunidade escolar ou o contexto histórico-social. Cole (1999), no seu estudo sobre a influência dos modelos culturais nos processos psicológicos nos lembra que:

“Ainda que os níveis mais inclusivos do contexto podem restringir os níveis inferiores, não os causam numa maneira não linear. Para que se produza o acontecimento “uma lição” os participantes devem implicar-se de forma ativa num processo consensual de “tomada de lições”. [...] Sem esquecer por um momento, que as relações de poder entre os participantes “em níveis diferentes do contexto” freqüentemente são desiguais, ao utilizar o enfoque de contextos unidos, não é menos importante levar em consideração o fato de que a *criação de contextos é um processo de duas caras que leva-se adiante de forma ativa* (COLE, 1999, p. 128).

Isto é relevante, pois não desconhece o papel da pessoa na configuração do ambiente. A idéia de criação de contextos é muito útil para compreender as grandes variações, as quais observam nas aulas como resposta às mesmas atividades. Algumas evidências destas variações podem ser obtidas observando a freqüência com que os alunos pedem ajuda a seus professores: enquanto alguns têm trocas assíduas e obtêm respostas para suas necessidades específicas, outros raras vezes dirigem-se ao docente com alguma solicitação especial. (RINAUDO, 1999).

Por outro lado, Cole (1999) chama a atenção sobre a freqüência com que, os termos fibras, fios, tecidos, rede são usados para descrever ações dentro dos enfoques culturais no estudo dos processos de pensamento. Quando o contexto entende-se como uma rede e as ações estudam-se como eventos particulares, os vínculos entre a pessoa, as demandas da tarefa, os propósitos da ação e as ferramentas materiais ou simbólicas disponíveis, passam a ser objeto de maior interesse.

A metáfora do contexto como algo que entrelaça, sugerida por Cole (1999), apresenta a noção de contexto, como relação de caráter qualitativo que se estabelece entre a pessoa e pelo menos um, qualquer dos outros componentes que participam da atividade. A leitura a seguir reproduz exemplo elaborado por Bateson, da década de 1970, a qual busca refletir sobre a natureza destas relações.

Leitura 2 - Um experimento mental

Simulemos que sou um cego e utilizo um bastão. Vou fazendo tap, tap, tap. Onde eu começo? Tem meu sistema mental seu limite no final do bastão? Tem o limite em minha pele? Começa no meio do bastão? Começa em seu cabo? [...]

Bateson defende a idéia de que estas perguntas não têm sentido a menos que nos comprometamos a incluir na análise não somente ao homem e seu bastão, mas a seus propósitos e ao ambiente, no qual se encontra. Quando este homem senta-se para almoçar, “o contexto muda”, e com ele a relação do bastão com a mente. Agora são os garfos e as facas os que se fazem pertinentes. Em resumo, devido o que nós chamamos mente, trabalha, por meio de artefatos, não pode estar limitada sem restrições pela cabeça ou inclusive pelo corpo, mas deve-se considerar que está distribuída nos artefatos, que estão entrelaçados e que entrelaçam ações manas individuais de comum acordo com e como parte dos eventos permeáveis, modificáveis da vida.

Fonte: Cole (1999, p. 130).

Pensamos que estes novos modos de conceber o contexto são de interesse para nosso trabalho sobre as tarefas acadêmicas nas classes. Não só ajudam a compreender que as ferramentas, que usamos em nosso trabalho compartilharão seu espaço com multiplicidade de objetos materiais e simbólicos, mas também que esses intercâmbios contribuirão na definição do caráter das ações de ensino e aprendizagem.

O conhecimento de diferentes fontes de influências é fundamental para situar de maneira mais realista o rol dos professores. É minha impressão que não deveríamos esperar exercer controle sobre tão ampla gama de variáveis; entendo que não é esse o corolário destes estudos. Conhecer sobre diversas fontes de influência é, também, conhecer sobre muitas oportunidades para avançar as metas educativas.

É importante perceber o papel do docente como o de alguém capaz de orquestrar, para um momento, um conjunto de oportunidades para aprender e de apoiar a exploração, a análise e a crítica e o uso dessas oportunidades por parte dos alunos. Quando se analisam as atividades acadêmicas, no marco destas influências faz-se clara a debilidade das representações do ensino como ações, que estão presentes no trabalho do docente.

Neste mesmo sentido, uma contribuição dos estudos aproxima do contexto, e, talvez resida em mostrar novos aspectos a considerar na formação de professores. Se não cabe restringir o estudo da aprendizagem, ou o ensino, à análise de ações individuais é algo indiferente às situações, em que se produzem, se as ferramentas culturais – materiais e simbólicas – se unem tão intimamente com as capacidades pessoais, que já não corresponde sua consideração como meros recursos auxiliares às aprendizagens, talvez convenha tomar mais seriamente em consideração as oportunidades educativas que se abrem sobre tais artefatos.

Se for assim, os planos de formação docente deverão abrir espaços para enfocar os campos disciplinares em todas suas ricas vinculações. Assim, as tão reclamadas relações entre a cultura científica e a cultura humanista adquirem novos matizes com os extraordinários avanços tecnológicos dos últimos anos. A noção do cotidiano deverá reexaminar-se para incluir, o que hoje é cotidiano das crianças e jovens que vão à escola, diferente da qual acompanhou a infância e juventude dos que, hoje somos professores.

Este conhecimento e esta valoração do que poderíamos considerar o capital cultural disponível é necessário para aproximar-nos aos conhecimentos prévios, com os quais nossos alunos tratam os conceitos e problemas que apresentamos. Os adiantados vínculos, que crianças e adolescentes estabelecem com as novas tecnologias do conhecimento e a informação, os diferentes meios de divulgação científica (através de amostras de diversa índole - em museus, parques, centros comunitários -, vídeos documentários, programas televisivos – ainda seus cortes propagandistas) constituem-se fontes importantes de conhecimento não escolarizado. O acesso a tais fontes é hoje tão importante como as habilidades para conduzir-se numa biblioteca ou selecionar uma obra fundamental na escola. A alfabetização

científico-tecnológica dos docentes é aspecto básico a considerar em sua formação. Esta é uma discussão a ser feita na próxima unidade. Como as tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para ensinar e aprender.



Síntese

Nesta unidade, foram discutidos os conceitos sobre tarefas acadêmicas e analisadas sob o ponto de vista da seleção e desenvolvimento como opção pedagógicas.

Teve a oportunidade de identificar que as tarefas acadêmicas possibilitam o alcance dos objetivos de aprendizagem. Pode perceber que os modos como se comunica uma tarefa acadêmica resultará nos produtos de determinada atividade elaborada pelo estudante e, em consequência, na eficácia do processo de ensino aprendizagem e que são fatores decisivos para configurar didaticamente uma aula. As tarefas que se solicitam são importantes, pois, é geralmente, a partir delas que o aluno fixa seus propósitos de leitura, decide o desdobramento das estratégias de aprendizagem necessárias e também o esforço que dedicará à tarefa.

O professor e o rol das atividades que propõe podem ser vistas na perspectiva crítica ao desenvolvimento de estratégias e os professores possuem um papel fundamental na formação de aprendizes autônomos. A maioria das atividades que os alunos fazem na escola inicia com solicitação, mais ou menos formal de seus professores para que orientem sua atenção e esforços na concretização da atuação determinada (responder uma pergunta oral, resolver um problema matemático, identificar os personagens numa novela, encontrar as razões, as quais explicam determinados fatos).

Você estudou também que as metas ou propósitos da atividade expressam os resultados que se espera com sua execução. Há dois aspectos necessários a considerar em relação aos objetivos de uma atividade acadêmica: a) por um lado, **o caráter ou natureza dos propósitos**, por outro, b) **o nível de explicitação** dos mesmos.

Em outros termos, interessa conhecer o que espera alcançar o professor, quando propõe a execução de atividade determinada, em que medida essas expectativas do docente comunicam-se aos estudantes. A apresentação de uma atividade é um momento valioso para informar ao aluno sobre suas conquistas, em termos de habilidades, conhecimentos ou atitudes que querem obter mediante sua execução.

Estudou também que o tipo de produtos que se solicita, junto ao processo de elaboração da representação desse produto – denominado aqui como plano cognitivo – são, talvez, os aspectos de maior interesse dentro do estudo das atividades acadêmicas. É em função destes aspectos como se decide o tipo de atividade que ocupará aos estudantes e indiretamente o tipo de aprendizagem resultante. Viu que o tipo de atividade intelectual, que se desdobra na aula depende da qualidade de uma atividade resulta em maior eficiência na construção de conhecimentos.

- A seguir, realize as atividades de auto-avaliação consulte as indicações no saiba-mais.



Atividades de auto-avaliação

1. Quais as condições de apresentação de uma atividade acadêmica, conforme as sugestões da autora?

2. Como realizar uma avaliação da qualidade de atividades acadêmicas? O que o docente deve considerar na seleção dessas atividades?

3. Como realizar o planejamento de atividades relativas a área de conhecimento dos estudantes contemplando as sugestões proporcionadas sobre as condições de apresentação e execução das atividades?



Saiba Mais

O desenvolvimento e proposição de atividades na sala de aula devem levar em conta, também, as diferenças, para tal é necessário lidar com todo tipo de aluno e desenvolvimento intelectual, social e cultural. Para aprofundar conhecimentos acerca dessa questão sugerimos:

Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula, Marli André (org.), Laurizete Ferragut Passos, Maria R. G, Marta M. P. Darsie, Neusa B. Ambrosetti e Neuza B. Pinto, 152 págs, Ed. Papirus.

Pedagogia Diferenciada, Phillipe Perrenoud, 183 págs., Ed. Artmed.

Desenvolver capacidades e talentos, Zenita C. Guenther, 280 págs., Ed. Vozes.

Escritos da Educação, Pierre Bourdieu. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catânia. Ed. Vozes, 1998.

UNIDADE 3

Os Textos Escolares como Estratégia na Orientação da Aprendizagem

Maria Cristina Rinaudi



Objetivos de aprendizagem

- Identificar critérios para a seleção, elaboração e avaliação de textos escolares.
- Construir conhecimentos sobre a função dos ambientes de ensino na construção de aprendizagens.
- Identificar estratégias pedagógicas para construção de aprendizagens por meio da leitura.
- Compreender como a estrutura e gênero textuais contribuem na construção de sentido da leitura e do conhecimento.



Seções de estudo

- Seção 1** Conhecimentos prévios: alguns referentes substantivos
- Seção 2** Os livros escolares
- Seção 3** Critérios de qualidade dos textos



Para início de estudo

Neste livro, analisaremos os textos escolares como estratégias de aprendizagem, que é uma das dimensões a ser levada em conta quando analisamos as condições de execução das tarefas escolares e acadêmicas. O reconhecimento sobre a necessidade de contar com “bons textos” para nortear a aprendizagem é antiga entre os docentes. A escolha dos textos que acompanharão os alunos ao longo do desenvolvimento de um curso constitui uma das decisões críticas que todo professor deve tomar. Por isso, alertamos para a necessidade de considerar uma série de aspectos durante a execução de uma tarefa - **tempo** que se destina a ela, **persistência** no trabalho, **ambiente** no qual se desenvolvem, **nível da turma**, os **objetivos de aprendizagem** e **expectativas** educacionais.

Nesta unidade, portanto, nos centramos sobre a discussão pedagógica que envolve a definição, organização, elaboração e avaliação das tarefas acadêmicas e sobre a caracterização dos textos escolares e da necessidade de compreendê-los numa dimensão da cultura geral, cultural, tecnológica e do uso da linguagem no cotidiano dos alunos e na sociedade! Ao pontuar alguns elementos trazemos à reflexão, no âmbito das práticas docentes, a urgência de repensar algumas atividades, face às transformações que estão ocorrendo ao redor da escola e que afetam consideravelmente o interior da escola. Vamos lá?

SEÇÃO 1 - Conhecimentos prévios: alguns referentes substantivos

Cada situação de leitura adquire características singulares em função do contexto, o leitor e o texto particular que se lê, há alguns conhecimentos que parecem relevantes para uma grande variedade de situações. De ordem lingüística ou, substantiva, relativas ao mundo ou a própria pessoa e até específicos do texto que se tem entre mãos, os conhecimentos que abordaremos, ainda que brevemente, parecem relevantes em diversas situações de leitura e serão facilmente reconhecidos.

Agrupamos aqui os seguintes tipos de conhecimentos, que diferenciamos então pelos seus referentes **especiais**:

- Conhecimento substantivo (conhecimento do mundo, conhecimento da área e conhecimento do tópico sobre os que tratam o texto);
- Conhecimento lingüístico (conhecimento do vocabulário; conhecimento do gênero, conhecimento das estruturas prototípicas do texto e das passagens textuais, identificação de ajudas textuais);
- Conhecimentos sobre si mesmo (meta-cognição e auto-regulação na leitura e a aprendizagem).

Certamente a falta de um critério que nos permita uma organização melhor!

loja:buscapeid

Pense no seguinte: Não será difícil aos professores obter exemplos próximos aos modos em que estes conhecimentos (ou a carência deles) influenciam nas aprendizagens? Acrescente a isto alguns comentários para nortear as análises pessoais sobre o tema.

O conhecimento de mundo

A respeito do conhecimento de mundo, é notória a separação existente entre o que poderíamos chamar, adotando uma expressão de Morduchowicz (2004), de patrimônio cultural dos jovens e o patrimônio cultural dos adultos e entre aquilo o que nós conhecemos e aquilo que os alunos conhecem sobre o mundo em que vivemos. É fácil perceber como as coisas apresentam discrepâncias entre o que o texto dá como suposto conhecimento de mundo e o que os alunos efetivamente conhecem, concorda?

No exemplo a seguir, como primeira leitura desta unidade, será possível perceber que o conhecimento de mundo nos leva a compreender que *Rosa* deve entregar o livro a um editor, que perdeu e recuperou a confiança de seus leitores, que recebeu um prêmio pelo roteiro... É curioso, mas sem um mínimo de conhecimento compartilhado, entre leitores e escritores, textos simples podem tornar-se de difícil compreensão. Uma metáfora pessoal servirá para ilustrar o papel deste tipo de conhecimento. Acompanhe!

Situação 3.1 – Leitura: Se quer voar, deve, primeiro, subir ao avião

Há alguns anos, em viagem para um Congresso Internacional de Leitura, que se realizava em Porto Rico, tive que realizar conexão num aeroporto da cidade de Miami. Localizada na passagem a informação sobre o número da porta de embarque correspondente ao número de voo, só diminuía localizá-la no aeroporto. Consultando o pessoal da companhia aérea pude entender com clareza cada uma das palavras em inglês com as quais gentilmente tentavam orientar-me: *"take the train"*.

No entanto, não entendia por que me pediam que pegasse um trem, quando eu queria subir a um avião; seguindo os conselhos das aulas de inglês pedi que me repetissem lentamente a informação advertindo, desse modo, sobre minhas dificuldades para compreender o idioma. Com paciência, e em forma mais pausada, repetiram as mesmas palavras, por isso seguia sem compreender. Bastante desiludida com meu inglês e mais ainda com minhas habilidades para conduzir-me nessa situação, busquei um lugar para me sentar e estudar com mais detenção o plano do aeroporto, e assim poder localizar a porta necessária. Enquanto, observei vários cartazes, com setas de direção e as palavras *"To the Train"*.

Começando a compreender que era necessário pegar um trem para chegar ao lugar desde onde partiria o avião, corroborei a informação novamente recebendo, a modo de resposta afirmativa, expressões similares às iniciais. Que tinha provocado a dificuldade de compreensão? Certamente não foram aspectos do contexto, que proporcionava com muita clareza a informação necessária; também não se tratava de um problema de conhecimento do idioma ou vocabulário, muito simples e reduzido como se pode advertir.

O problema estava, sem dúvidas, em meu conhecimento sobre os aeroportos: limitada às experiências de aeroportos pequenos, onde o caminho entre espigões se realiza habitualmente caminhando..., simplesmente não podia pensar em que um aeroporto tivesse um serviço de trens!

Fonte: Rinaudi, 2006a (em preparação).

Percebeu o que falávamos anteriormente? O conhecimento de mundo é um fator poderoso na interpretação da leitura. É difícil alcançar representações adequadas dos textos quando se desconhecem aspectos básicos do mundo social, científico ou tecnológico. Lamentavelmente, a leitura de jornais, tão importantes neste sentido, costumam encaminhar-se a análises formais de sua estrutura ou ao conhecimento do vocabulário técnico específico associado a elas - descuidando a leitura de notícias interessantes sobre o que está ocorrendo no mundo.



Outros recursos importantes ao conhecimento do mundo, igualmente pouco usados nas escolas são os textos de divulgação científica, as biografias de pesquisadores, a novela histórica, os textos de ciência ficção; gêneros textuais, que raras vezes entram à escola fora das aulas de Língua ou de Literatura. Não deve existir uma divisão tão marcada neste sentido além das escolas!

Faz uns anos, Emília Ferreiro (1999) lamentava-se que muitas escolas latino-americanas funcionavam como se os livros e as bibliotecas não existissem. Com ênfase esclarecia que a cultura escrita não tinha entrado à escola e que o apego pelo texto único, que se observa em muitas aulas é tanto um indicador da dificuldade dos docentes para trabalhar com a diversidade, como a expressão de um temor para livros ou leituras que não estão no seu controle. Em contextos não escolarizados, a leitura de obras de ficção alimenta a curiosidade por apresentar os fatos, contrastar informação e conhecimento, provoca discussões entre amigos, alimenta conjecturas e hipóteses... Nesta mesma época na sua reconhecida obra sobre a *Gramática da fantasia*, Gianni Rodari (1999) expôs com grande lucidez estas vinculações, observando o poder da imaginação e a literatura em todos os aspectos da experiência. Relemos suas **palavras**:



“As fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas. Serve à poesia, à música, à utopia, ao compromisso político: em definitivo, ao homem em seu conjunto e não somente ao fantasioso” (RODARI, 1997, p.162).

A versão que utilizo como referência menciona uma edição anterior, de 1993, por Edizione E. Elle, em Trieste, Itália.

Outro elemento a considerar a respeito do **conhecimento de mundo** é a importância da história como um de seus componentes essenciais. Um aspecto característico do conhecimento sem pudor, do qual nos falam Poço e Monereo (1999), me parece, é a **falta de historicidade dos fatos**: a notícia começa e termina em si mesma, e as sucessivas reiteraões, raras vezes, acrescentam considerações que vão além de mencionar dados pontuais: anos e sedes dos torneios esportivos, anos e seqüências em certo tipo de delitos, *ranking* de magnitude de determinados fatos ou fenômenos - datas, lugares e características

de mega-construções, desastres naturais - Mas não se acrescentam elementos que ajudem a compreender razões ou causas dos fatos, que permeiam as notícias.

Um exemplo de como pode funcionar este conhecimento da história na interpretação dos fatos presentes encontrei, há um tempo, numa nota editorial do *Buenos Aires Herald*, na qual o conhecido jornalista Norimitsu Onishi entrevistava um dirigente ambientalista sobre a construção de um oleoduto perto às vilas dos Pigmeus, na África; transcrevo-o a continuação. Observe!



"Historicamente a exploração do petróleo na África gerou corrupção ou guerras intermináveis, nunca riqueza às nações e seus cidadãos. Samuel Nguiffo, secretário-geral do centro ao ambiente e desenvolvimento, uma organização ambientalista, diz: "Olhe à Nigéria, Angola, os dois Congos, Gabon. Todos eles têm uma superabundância de petróleo, e o que significou isso a eles? Pode-se dizer que a exploração de petróleo retardou seus desenvolvimentos. Quais são as oportunidades, que as coisas sejam diferentes em Chade ou Camerún?" (Norimitsu Onishi, 2000, p. 16). *Pygmies wonder if oil pipeline will ease their poverty. Buenos Aires Herald. 16/07/00, p. 16).*

Uma linha de reflexão que pode acrescentar às considerações anteriores está relacionada com o que poderíamos chamar uma desconfiança dos professores aos conteúdos de aprendizagem, que não se ajustam às aprendizagens conceituais. Advertimos, neste contexto, que os conteúdos processuais e de atitudes formam, legitimamente, **parte do acervo de saberes ou bens culturais dos que deve ocupar-se a educação**, ainda não se observam avanços nos modos em que eles são tratados na escola.

Na unidade anterior, você percebeu que as atividades de aprendizagem escolhidas pelo professor para ajudar o aluno a aprender precisam ser bem definidas e aplicadas. Coloquemo-nos no lugar de aprendizes. Podemos pensar sobre uma certa incapacidade de alguns adultos "para aprender as reiteradas lições que nos oferecem diariamente os adolescentes sobre forma de aquisição de habilidades para conduzir recursos tecnológicos (programar vídeos, operar com telefones celulares e todo tipo de programas de computadores pessoais)", não é mesmo?

O manual de instruções é consultado, uma vez que se apresentam problemas nas suas tentativas (mais freqüentemente bem-sucedidas do que falidas) de fazer funcionar um dispositivo. A descrição verbal ou a exposição escrita da seqüência ótima para operar um dispositivo, como primeira opção e quase nunca será a única via. Nas escolas, no entanto, parece que se não se parte, ou não se chega nesta verbalização do **procedimento usado**, assim pode não haver um completo aprendizado. É certo que as possibilidades de verbalizar a seqüência de um procedimento, ou descrever com exatidão os componentes de um determinado recurso são indicadores do domínio de habilidades de uso e de conhecimento especializado, entretanto, este tipo de conhecimento vem depois da capacidade de conduzir ou seguir os procedimentos, em questão e nunca nos períodos iniciais, prévios a sua manipulação. (SALOMÓN, 1992; SALOMÓN, PERKINS E GLOBERSON, 1992)

Conhecimento do vocabulário

O conhecimento relativo ao repertório de palavras conhecidas, de que dispõe um leitor, é um dos mais importante e, possivelmente, um dos mais fáceis de reconhecer, tanto pelos próprios leitores como aqueles que orientam sua leitura. A consciência que não se conhece o **significado de uma palavra** é usualmente um sinal que se deve colocar em execução algum plano para solucionar o problema que isso ocasiona, concorda?

Acreditamos que a falta de conhecimento do vocabulário constitui, hoje, um dos problemas mais freqüentes mencionados, tanto dentro como fora da escola. Muitas das reclamações sobre a preferência de crianças e adolescentes em se comunicar mediante mensagens de textos, através de seus telefones celulares têm se referem com as conseqüências na redução do vocabulário.



A falta de leitura é, também, freqüentemente citada como outra das causas da escassez de palavras conhecidas por adolescentes e jovens.

A partir desta perspectiva de análise, o problema reside nos obstáculos a serem vencidos com relação à compreensão e aprendizagem de alguma noção ou problema; podem se

referir não com as dificuldades intrínsecas do conteúdo, mas às dificuldades em compreender os termos empregados no texto. Adverte-se que o problema não se apresenta somente ou, principalmente, com relação aos termos técnicos ou linguagem específica de uma disciplina, mas com vocábulos que habitualmente consideram-se de uso freqüente.



No final de 2004, em Rosário (Argentina) houve o III Congresso Internacional da Língua Espanhola (CILE) oportunidade para refletir sobre o uso do idioma. Naturalmente, a preocupação sobre a redução da riqueza da língua a uns milhares de vocábulos, esteve presente em várias exposições. Reproduzimos a continuação, parte da entrevista de Mempo Giardinelli – escritor argentino que sustenta uma fundação para favorecer a difusão da leitura entre os jovens–, encontrada em <<http://www.gacemail.com.ar/Detalle.asp?NotaID=881>>

Para compreender um pouco mais do que estamos nos referindo, vamos a um exemplo com uma indicação de leitura:

Situação 3.2 - Leitura: Os problemas do empobrecimento da linguagem

“ENTREVISTA A ESCRITOR ARGENTINO MEMPO GIARDINELLI, UM DOS PARTICIPANTES DO III CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA. O ESCRITOR ESTÁ PREOCUPADO COM O NÍVEL DA FALA ENTRE OS JOVENS E QUE A LEITURA SEJA HOJE UM “TRABALHO FORÇADO”. “A POBREZA DA LINGUAGEM É PARTE DA TRAGÉDIA ARGENTINA”, DECLARA:

Mempo Giardinelli: “o empobrecimento de nossa língua tem que ver com a tragédia argentina, porque a alcançam os problemas que nos afetam em outras coisas: falta de cumprimento das regras e impunidade por esse descumprimento”. O escritor -que criou uma fundação que leva seu nome e que advoga pela difusão da leitura desde o Chaco e para as províncias mesopotâmicas, estima: “O nível do *castellano* se deteriorou muito em nosso país, sobretudo com as novas gerações, mesmo que os garotos são na verdade as vítimas”. (...). Giardinelli reconhece como seus professores, Juan Rulfo e o poeta argentino Juan Filloy. “Minha amizade com Dom Juan Filloy teve a ver com essa tarefa o que é preciso fazer com o idioma. Sem dizer-me, me mostrou que a literatura é muito mais que uma idéia, um argumento ou um tema. É o caminho inesgotável e maravilhoso, no qual o trabalho experimental com a palavra é central”.

- Está em condições de antecipar algo sobre sua palestra?

segue ►

- A ordem de trabalho tem a ver com que o *castellano*, segunda língua falada de Ocidente e é a primeira língua numa pluralidade de países, diferente do inglês. Isto impõe uma série de possibilidades, que afetam à comunicação textual. Tenho já um magma de 40 ou 50 páginas as quais extrairei quatro ou cinco, e lerei no congresso.
- Expressou o senhor sua preocupação por melhorar nosso idioma e fazê-lo mais próprio. Que significa isso frente à proposta de fazê-lo mais internacional?
- Tem falado sua preocupação para melhorar nosso idioma e fazê-lo mais próprio. O que significa a proposta de fazê-lo mais internacional?
- Pessoalmente, que o espanhol seja mais ou menos internacional não me preocupa. Sim penso que tenhamos uma língua, da qual possamos utilizar todo o *guarda-roupas*, como dizia Filloy. Se você tem boa roupa interior, boas camisas, trajes, porém anda todo o tempo com sandálias e cuecas, é um esbanjamento. Repetia esta imagem, porque de uma língua com 75.000 vocábulos, há 25 anos a linguagem coloquial empregava 1500. Se projetarmos as cifras, hoje, ficaremos em torno dos 1000. Basta ver como falam as novas gerações e e como também escrevem mal. Isto é parte da emergência cultural nacional, que há empobrecido todas as expressões, incluída a língua, essa primeira marca de identidade. (...) Quero que à Argentina volte a ter os níveis de *castellano* e de literatura da escola de antes. Hoje os garotos têm no ensino médio cinco anos de língua e não serve. Isso transformou a leitura em um trabalho forçado.

Fonte: Reinoso, 2004, p. 1.

Convém dizer que não pensamos que o problema seja exclusivo da sociedade argentina; muito provavelmente as sucessivas crises econômicas e as conseqüências morais de vários anos de ditadura militar agravaram o problema mencionado, mas não vemos aqui a única de suas causas. O problema como insistimos não é um fato, que fique somente dentro das fronteiras de nosso país.



E no Brasil? Como está com relação ao problema apontado? Como estão escrevendo e falando as crianças brasileiras nas escolas e fora delas? Você conhece pesquisas a respeito?

E sobre isso, como avaliar esta questão do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem? O que a escola e os professores, em seus projetos pedagógicos deve considerar?

- Registre suas questões publique suas questões nas ferramentas do Especo de aprendizagem para socializar com seus colegas.

Conhecimento dos gêneros e estruturas textuais

O conhecimento sobre os diferentes gêneros e suas estruturas organizativas particulares é, também, um tipo funcional de conhecimento porque orienta a atenção do leitor às partes relevantes para cada tipo de estrutura. Por exemplo, conhece que um artigo de pesquisa está geralmente organizado em aproximadamente sete seções (resumo, descrição de pesquisas já realizadas no mesmo campo, apresentação do objetivo da pesquisa, descrição do estudo - usualmente com partes especiais à descrição de sujeitos, materiais e procedimentos de trabalho -, apresentação de resultados, discussão de resultados e conclusões) e se conhece o tipo de informação, que mais provavelmente se apresentará em cada uma delas, então esse conhecimento transforma-se numa orientação válida no momento de realizar um trabalho. A busca de partes especiais, segundo os propósitos da leitura e as demandas da tarefa está consideravelmente facilitada, quando o leitor conhece que pode encontrar no texto e em partes em seu interior.

As duas leituras, que propomos a continuação têm como propósito apresentar as características e das diferentes tipos de estruturas textuais (situação 3.3) e na segunda (3.4), exemplos de estruturas textuais, a partir da proposta de Emília Ferreiro; publicado pelo Fundo de Cultura Econômica em 2001.

Situação 3.3 – Leitura: O conhecimento das estruturas textuais

“Em trabalhos recentes argumentou-se que os alunos em geral não conhecem quais são os esquemas ou estruturas organizativas que correspondem a textos expositivos e que esse desconhecimento limitaria ao estudante às formas de organizar suas produções escritas (...). Piccolo (1987) expõe seis tipos de estruturas próprias dos textos expositivos: estruturas descritivas, enumerativas, de seqüências, causa-efeito, comparação-contraste e problema-solução. Segundo Piccolo (1987), as características destas estruturas são as seguintes:

Nas estruturas *descritivas*, apresenta-se primeiro um determinado tópico e depois se expõem suas características.

As estruturas *enumerativas* expõem uma oração-tópico e a continuação, enumeram uma lista de exemplos, que tendem a sustentar o expressado na oração principal.

Nas estruturas de seqüências, de maneira similar às estruturas enumerativas, se apresenta uma oração tópico seguida por informação de detalhe destinada à sustentá-la; mas, nestes casos, a ordem em que se apresentam esses detalhes é importante, desde o ponto de vista do significado. Isto é, caso se alterasse a ordem de apresentação dessa informação, mudaria o significado do texto. Este tipo de estrutura costuma ir acompanhado de palavras sinais, que destacam a ordem de apresentação eleito pelo autor: primeiro, segundo, terceiro...; depois, antes, depois, finalmente, etc.

Nas estruturas de causa-efeito, uma oração principal apresenta um julgamento que é seguido por uma explicitação dos fundamentos que sustentam a afirmação. Em termos de Piccolo: “Se há uma afirmação na oração tópico e detalhes de sustento dizem por que se fez tal afirmação” (Piccolo, 1987, p. 839). Palavras sinais que destacam esta estrutura são: ‘de maneira que’, ‘por causa de’, ‘já que’..., etc.

As estruturas comparação-contraste mencionam os temas que irão comparar ou contrastar, depois se mostra em qual sentido, ou em que aspectos, os referentes tratados são semelhantes ou diferentes. As palavras que servem como sinais são: ‘a diferença de’, ‘comparado com’, ‘similar a’...

Nos parágrafos organizados, segundo a estrutura problema-solução, a oração principal apresenta um problema que se trata depois com maior detalhe, explicando-se suas causas e apresentando possíveis soluções”.

Situação 3.4 - Leitura: Alguns exemplos de diferentes tipos de estruturas textuais

Estrutura descritiva

“Os verbos ler e escrever não tem uma definição unívoca. São verbos que remetem a construções sociais, a atividades socialmente definidas”. (FERREIRO, 2001: 41)

Estrutura enumerativa

“Todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: se o menino esteve em contato com leitores antes de entrar à escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores”.

Em que consiste esse “saber” pré-escolar? Basicamente, numa primeira imersão na “cultura letrada”: ter escutado ler em voz alta, ter visto escrever, ter tido a oportunidade de produzir marcas intencionais, haver participado de atos sociais, onde ler e escrever fazem sentido, ter feito perguntas e obter algum tipo de resposta.” (FERREIRO, 2001, p. 25).

Estrutura causal

“Mas o fracasso escolar é, em todas partes e massivamente, um fracasso da alfabetização inicial, que logo se explica por uma patologia individual.” (FERREIRO, 2001, p.14)

Estrutura problema solução

“Os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o analfabetismo. Em que consiste esse fenômeno que para 1980 pôs em estado de alerta a França, a tal ponto de mobilizar o exército na “luta contra o analfabetismo”? Ele é o novo nome de uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura nem a prática cotidiana da leitura, nem o gosto por ler, em absoluto o prazer pela leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não garantem um mínimo de escolaridade básica a todos seus habitantes) e países, que têm analfabetos (porque, não produziram leitores em sentido pleno).

O tempo de escolaridade obrigatória prolonga-se cada vez mais, mas os resultados no “ler e escrever” seguem produzindo discursos polêmicos. Cada nível educativo reprova ao precedente que os alunos que recebem “não sabem ler e escrever” e há universidades que têm “oficinas de leitura e redação”. “Total, que uma escolaridade que vai dos 4 anos a bem avançados aos 20 (sem falar de doutorado e pós-doutorado) também não forma leitores em sentido pleno.” (Ferreiro, 2001, p.16)

segue ►

Estrutura comparativa

“Nas primeiras décadas do século XX parecia que “entender instruções simples e saber assinar” podia considerar-se suficiente. Mas, no final do século XX e princípios do XXI estes requisitos são insustentáveis. Hoje os requisitos sociais e trabalhistas são muito mais elevados e exigentes. Os navegantes de Internet são navios à deriva se não sabem tomar decisões rápidas e selecionar informação.” (Ferreiro, 2001: 18).

Fonte: Parágrafos selecionados de Ferreiro, 2001.

Metacognição

Outro tipo de conhecimento, que pode ser ambíguo em todo episódio de leitura e, especialmente, quando se realiza com propósitos de aprendizagem, é o conhecimento metacognitivo. O conceito de metacognição, apresentado inicialmente por Flavell, em 1970 e desenvolvido por Baker e Brown (1984), faz referência a um tipo particular de conhecimento, relativo ao que a pessoa conhece sobre seus modos pessoais de aprender e de conhecer, como também suas habilidades para auto-regular seus episódios de aprendizagem.

Num trabalho, que serviu de base para muitos estudos sobre o papel da metacognição, Baker e Brown (1984) delimitaram quatro capacidades básicas:

1. compreender as demandas da tarefa;
2. identificar e atender seletivamente as partes importantes do texto;
3. controlar a compreensão e os progressos para atingir as metas;
4. executar ações corretivas quando se observam dificuldades na compreensão ou não se produzem avanços em relação às metas.

Outros aspectos relevantes para identificar este tipo de conhecimento, apresentado por Wade e Reynolds (1989), definem, ao exercer um controle sobre suas aprendizagens que o estudante deveria ter consciência sobre o que deveria estudar numa situação de aprendizagem em particular, ou seja, ter *consciência da tarefa*; como poderia estudá-la melhor, *consciência*

das estratégias; e em que medida aprendeu, ou seja, a consciência do desempenho.

Você viu, então, alguns produtos que se podem requerer em uma atividade, também em relação ao modo em que os alunos elaboram uma representação mental. Com a leitura a seguir você terá conhecimento, ainda que de modo sintetizado, da descrição das estratégias de leitura mais essenciais.

Situação 3.5 – Leitura: Estratégias cognitivas durante a leitura

“As interações ou transações que têm lugar durante o processo de compreensão de um texto, se descrevem como seqüências de atividades intencionais, flexíveis e auto-reguladas. É neste sentido que se fala de comportamento estratégico ou estratégias cognitivas em relação aos processos que estamos examinando. A característica distintiva das estratégias cognitivas é a escolha pessoal e voluntária de uma alternativa de ação com o propósito de alcançar uma meta de aprendizagem. Alguns pesquisadores consideram importante diferenciar este tipo de comportamento opondo-se às ações que são feitas em forma acidental ou por obediência a um requerimento externo” (Paris et al., 1983; Garner, 1988).

Um estudo realizado por Goodman em 1984 adquire particular interesse na análise da compreensão na leitura. Este autor identifica as seguintes estratégias: 1) estratégia de iniciação ou reconhecimento da tarefa; 2) estratégia de amostragem e seleção; 3) estratégia de inferência; 4) estratégia de prognóstico; 5) estratégia de confirmação ou desaprovação; 6) estratégia de correção; e 7) estratégia de terminação.

1) Estratégia de iniciação ou reconhecimento da atividade

A leitura exige uma determinação explícita por parte do leitor para ativar os esquemas e estratégias apropriados. Ocorre quando o sujeito identifica, num ambiente visual, algo suscetível de ser lido ou quando elabora uma meta explícita de leitura (por exemplo, buscar no jornal uma informação particular).

2) Estratégias de amostra e seleção

Se há referência ao processo de seleção da informação, que vai ser processada. Neste sentido sustenta-se que cada leitor seleciona as partes do texto que lê; deste modo, considera-se que o leitor não lê todo o texto, mas a ‘amostra’ dele.

segue ►

3) Estratégia de inferência

Trata-se de uma estratégia geral que se utiliza em todos os casos, nos quais o sujeito, sobre a base do que já conhece, conjectura porções de informação que resultam necessárias para alcançar uma representação significativa do texto, mas que não estão enunciadas expressamente.

4) Estratégia de predição

Tem que ver com a habilidade para antecipar a informação que deveria aparecer no texto, atendendo tanto à informação explicitamente apresentada como à informação inferida.

5) Estratégias de confirmação ou desaprovação

A representação mental hipotética do texto, que o sujeito vai construindo com base na informação explicitamente enunciada, inferências e prognósticos, deverá ser confirmada, como um modo de controlar a própria compreensão. Neste sentido, o sujeito buscará no texto os códigos que confirmem sua interpretação. Se não encontrar, ou perceber elementos que contradizem essa representação, então deverá iniciar as estratégias de correção.

6) Estratégia de correção

Tem como propósito a solução de dificuldades na compreensão. Em termos gerais aplicam-se, através de um ou outro, os seguintes procedimentos: reconsiderar a significação atribuída à informação já processada, ou reexaminar o texto para reunir mais informação.

7) Estratégia de terminação

Refere-se à decisão deliberada do sujeito para colocar fim no processo de leitura.

Fonte: Rinaudo, 1999, p. 18-19.

As condições descritas são aspectos essenciais na leitura e estão incluídas em todas as estratégias de aprendizagem por meio de textos. Os leitores examinam, analisam, interpretam, criticam, reorganizam e transformam os conteúdos apresentados no texto para busca um uso eficaz do conhecimento com relação às metas propostas. O conhecimento metacognitivo permite ao leitor regular esse processo e decidir se está avançando nos propósitos estabelecidos ou se existem dificuldades em algum(ns) dos processos mencionados.



É conveniente acrescentar que se realizaram estudos também sobre as situações que costumam provocar dificuldades na compreensão da leitura, assim como na identificação dos fatos que alertam aos leitores sobre essas dificuldades e na explicitação das estratégias, as quais poderiam ser usadas para solucioná-las (*fix it strategies*).

Entre as situações que levam a fracassos na compreensão mencionaram-se: a) a falta de conhecimentos necessários na interpretação do texto ou as dificuldades para usá-lo na sua interpretação (os casos de conhecimento inerte); b) situações nas quais o leitor elabora uma interpretação consistente do texto que não corresponde ao significado transmitido por seu autor (o leitor compreende o texto, mas distorce o pensamento do autor); e c) situações nas quais o leitor tenta realizar uma leitura crítica, mas somente pode compreender o texto na perspectiva do autor (BAKER e BROWN, 1984).



A respeito dos fatos que alertam o leitor sobre as dificuldades na compreensão mencionam-se os casos em que as expectativas, hipóteses ou prognósticos sobre o conteúdo e desenvolvimento do texto não podem ser confirmadas, à medida que avança a leitura; a presença de um número considerável de conceitos desconhecidos pelo leitor e a dificuldade para resumir partes já processadas do texto (BAKER e BROWN, 1984; GARNER, 1988).

Por último, nos trabalhos que analisam os possíveis modos de atender aos problemas de compreensão assinalam que uma das decisões que o leitor deverá tomar é se ele está ou não propenso a solucionar a dificuldade observada. Entretanto, se decide atender à dificuldade que se apresenta deverá ainda realizar outras opções, tais como manter o problema pendente na memória esperando, que o mesmo texto fique claro mais adiante, ou empreender a ação em forma imediata, com isso colocar efetivamente em andamento suas estratégias de reparação.

Entre estas estratégias mencionam-se, principalmente:

- *concentrar-se a pensar sobre o que leu* (Goodman, 1984);
- *reexaminar o texto* (Goodman, 1984), voltando atrás (*lookback strategy*) ou avançando no texto (Garner, 1987).

Outras pesquisas de interesse (Dole e colaboradores, 1991) mostraram que há grandes diferenças entre os leitores eficientes e ineficientes sobre o controle da compreensão e do uso de estratégias para solucionar os problemas que se apresentam. Neste sentido, os leitores especialistas parecem estar mais dispostos a ensaiar diferentes soluções - tais como olhar o que está por trás do texto com o intuito de resolver um problema ou usar diferentes estratégias em circunstâncias distintas - que os leitores menos eficientes. Além disso se observou que quando os leitores menos eficientes reexaminam um texto para solucionar problemas na compreensão, tendem a fazer uma **'releitura indiferenciada' do texto completo**, em lugar de **atender especificamente aos pontos que não se compreendem**.

Concluimos, assim, nossas análises sobre o importante papel que desempenham os conhecimentos prévios durante a leitura; esperamos ter dado conta de apresentar, um pouco, o interesse do estudo como necessário à formação e atualização docente. Nas próximas seções nos ocuparemos das características dos textos escolares, tendo presente que sempre estarão em interação com os elementos discutimos até aqui!



Antes de seguir à seção 2, leia um fragmento de uma matéria divulgada na nova escola (2003, ed.159 – jan/fev).

Explique que a língua tem vida

Mostre como nosso vocabulário incorpora expressões originárias de outros idiomas

“Quando aprendemos uma língua não descobrimos apenas um sistema de signos. Aprendemos também que esses signos carregam significados culturais. A leitura de um texto nos aproxima de hábitos, costumes, conceitos e pontos de vista de povos e culturas diferentes. Ao preparar uma aula de leitura, o bom professor estimula os alunos a verbalizar expectativas, utilizar o conhecimento textual, lingüístico e de mundo e desvendar as pistas formais que o autor fornece. O exercício requer o domínio de habilidades de decodificação, para um compartilhamento mínimo de referências simbólicas que permitam a interlocução. Para tanto é importante os alunos aprenderem estratégias que dinamizem a interação de leitor e texto”.

Conheça todo o projeto acessando: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/159_fev03/html/erauma_aula

SEÇÃO 2 - Os livros escolares

As linhas de análise que surgem quando se tem a intenção de estudar os textos escolares e as práticas pedagógicas articuladas são muitas e sobre isso muitas perguntas são feitas. Para os propósitos que nos reúnem a este curso, ou seja, os de melhorar as práticas de ensino a partir de uma consideração dos frutos da investigação educativa, pareceu-nos oportuno desenvolver este tópico como os seguintes objetivos, o primeiro, para atender à natureza dos textos e ao conceito de textos escolares, tal como eles se definem, desde o campo das investigações em leitura e o segundo, para considerar algumas características que estão ligadas à qualidade dos textos.

Na seqüência, vamos analisar as características e a natureza dos textos escolares. Como eles podem se apresentar? Como selecioná-los? Como devem ser trabalhados. Cabe alertar primeiramente, que os ambientes de aprendizagens, os interesses dos alunos, as expectativas dos leitores devem ser considerados? Concorda? Então vamos lá!

Conjunção de características na natureza dos textos escolares

Do mesmo modo em que se reconheceu que existem diferentes *faces* do conhecimento que interferem na leitura, os estudos anunciaram sobre a natureza correspondentemente complexa dos textos!

É, portanto, por características aparentemente opostas que se conjugam as definições atuais sobre sua natureza. Alexander e Jetton (2000) explicam a natureza individual e estável dos textos e como se pode atribuir um caráter social e dinâmico. A natureza individual dos textos fundamenta-se no fato de que quando os autores escrevem seus textos buscam internalizar idéias, sentimentos ou opiniões e transmiti-los através da linguagem, sustentam as pesquisadoras.



Tais idéias, sentimentos e opiniões não são criados isoladamente, são fruto de experiências e intercâmbios com outros textos, outras idéias, outros autores. Por isso, considera-se que são, tanto obras de indivíduos, como obras sociais.

Contribuições concernentes à idéia dos produtos criativos como obras individuais e sociais foram apresentadas por Wertsch (1999). Questionando uma tendência na pesquisa psicológica por tomar o indivíduo como sua principal unidade de análise, Wertsch argumenta do seguinte modo:

“Nesta era da propriedade intelectual há uma tendência tão marcada a estabilizar-se na contribuição única do indivíduo que passamos por alto o que Frye vê como força configuradora fundamental, a convenção, empregada como ferramenta no ato criativo. Naturalmente, Frye não quer dizer que os indivíduos não façam nenhuma contribuição à produção de objetos artísticos... Acha, no entanto, que na era da propriedade intelectual... é muito provável que imaginemos que num poeta criativo se senta com um lápis frente a um papel em branco e finalmente produz um poema novo num ato especial de criação ex.: *Nihil*o. Frye contrasta isto com uma visão que sublinha que “o novo bebê está condicionado por um parentesco hereditário e ambiental com uma sociedade que já existe”, uma perspectiva que para ele tem “a vantagem inicial de estar mais perto dos fatos dos que se ocupa”.

Estes argumentos de Wertsch (1999) podem ajudar a compreender o sentido na medida em que se coloca a natureza individual e social dos textos. Acrescentaríamos que as críticas mencionadas poderiam ser extensivas ao modo de como se entendem os textos nas escolas e mais interessadas em destacar contribuições individuais, que em mostrar a empresa conjunta dos homens na **construção do conhecimento**.

Pensamos que obras como "El queso y los gusanos" (Guinzburg, 2001) na história, o renovado interesse pela perspectiva de Bertold Brecht na Literatura, assim como as últimas contribuições de Bruner na Psicologia (1997, 2003), são indicadores da relevância destes tópicos nas Ciências Sociais e Humanas.

Outras características que se conjugam na definição da natureza dos textos, assinalados por Alexander e Jetton (2000) fazem referência a seu caráter ao mesmo tempo estável e dinâmico, ou seja, atendida a sua materialidade, como objetos estáticos, no sentido de obras concluídas, acabadas. Por outro lado, se atende à sua potencialidade para contribuir na produção de significados e interpretações, - infinitamente modificáveis, na medida em que aceitam infinitos leitores -, é claro o sentido dinâmico que se atribui.

Uma amostra clara de interpretações diversas para uma mesma obra, pode ser encontrada na leitura da novela de Orwell, 1984. Quando Orwell a escreveu, em 1949, distante estava, estimo, de supor que o que ele imaginou como poderoso e temível artefato de dominação sobre a privacidade e liberdade individual das pessoas o Grande Irmão, que exercia seu controle, através de câmaras de televisão que filmavam todas as atividades de seus protagonistas, passaria a ser, somente mais cinco décadas mais tarde, motivo de entretenimento, banalidade e perda de liberdade alegremente tolerada nos *reality shows* de nossos programas televisivos. Deste modo, uma obra criada para reivindicar a liberdade das pessoas, passou a ser inspiração de entretenimentos, cuja atração descansa na indiferença ante a perda dela.

Um exemplo adicional sobre estas características de estabilidade e dinamismo pode ser encontrada no comentário que escreveu Ruy Pérez Tamayo professor emérito e chefe do Departamento de Medicina Experimental da Faculdade de Medicina da Universidade Nacional Autônoma do México, aproxima do livro de seu colega Marcelino Cereijido (2001), com o título *A Nuca de Houssay*. Num breve e interessante artigo, *A Nuca de Cereijido*, Pérez Tamayo mostra com clareza e parcimônia o modo em que foi variando sua opinião sobre o livro em sucessivas leituras. Uma versão deste artigo (Pérez Tamayo, 2001).

Está disponível em documento on-line de autoria de:
CEREIJIDO acessado em 21/09/06.

Note que as implicações destas características de estabilidade e dinamismo não são objeto de reflexão e análise no contexto das atividades escolares. Bem trabalhadas talvez poderiam animar aos adolescentes, tanto para colocar suas interpretações da leitura com mais confiança, como para desenvolver uma atitude de curiosidade e alerta, ante os critérios que permitem questioná-las.

De maneira que, quando falamos de livros, falamos de artefatos de natureza complexa, com características peculiares.

- Conhecendo o desafio, avancemos na análise de alguns questionamentos sobre os critérios, que se devem atender quando se procura analisar a qualidade dos livros escolares. Seguimos?

Consensos sobre indicadores de qualidade dos textos

Primeiramente podemos dizer que a qualidade do texto é um fator crítico nas aprendizagens, a partir de textos escritos. No caso dos livros escolares, também chamados textos escolares ou textos instrutivos, que são laborados com o propósito explícito de favorecer a aprendizagem dos conteúdos próprios de uma disciplina, suas características intrínsecas constituem um importante tópico a considerar.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre os critérios que obtiveram maior difusão no âmbito dos pesquisadores em leitura: em primeiro lugar comentamos alguns critérios propostos por Slater e Graves (1991) no começo da década de 1990, em segundo lugar, recomendações similares, tal como foram divulgadas num capítulo de Alexander e Jetton (2000), recém iniciada a seguinte década.

Um estudo sobre a qualidade dos textos escolares na década de 1990

No começo da década de 1990, Wayne Slater e Michael Graves (1991) divulgaram um trabalho, no qual estabeleciam os requisitos que deveria cumprir um bom livro instrutivo. Esse trabalho, que teve muita influência na orientação de estudos

Este estudo é abordado considera o espaço geográfico da abrangência de estudo da autora – O país Argentino e não inclui necessariamente o Brasil. Quanto ao Brasil especificamente cabe um olhar mais particular.

posteriores, menciona somente três indicadores, em nossa opinião, bem selecionados: primeiro, que um bom livro instrutivo deve informar e deve explicar; segundo, que deve ser diretivo e terceiro, que deve incluir episódios narrativos.

O primeiro requisito, proporcionar *informação e explicações*, pode vincular-se com a seleção e tratamento dos conteúdos dentro do texto; neste sentido, os autores de textos escolares teriam que focar especial atenção, tanto no número de conceitos novos que se incluirão no desenvolvimento de um tema, como nas relações que se estabelecem entre eles. Em outros termos, um passo necessário na análise da qualidade de um texto é considerar o modo em que se introduzem os conceitos novos, também nas oportunidades que se oferecem para que eles possam vincular-se com outros conceitos, fatos ou teorias. A rede de relações a que um conceito pode se integrar decide, em muitos casos, sua potencialidade teórica e funcional.

Relacionando o sentido de um ensino à compreensão, Perkins (1996) sustenta que para evitar a síndrome do conhecimento frágil (ao que nos referimos anteriormente) e para fazer com que o aluno possa usar efetivamente seu conhecimento, é necessário dar oportunidades para que os alunos realizem atividades de compreensão. Veja exemplos:



Atividades de compreensão, entre outras, a elaboração de exemplos, a identificação de instâncias teóricas ou empíricas de aplicação de um conceito, a justificação de leis e enunciados. Retomamos novamente suas idéias nesta parte, pois os exemplos que propõe podem ser usados, a modo de lista de controle, para observar o nível no qual o desenvolvimento dos temas dentro de um texto proporciona oportunidades para compreendê-los.

Neste contexto, é importante acrescentar que a análise do modo em que um livro apresenta informação e explicação, terá que atender às características das audiências esperadas. Num trabalho anterior, sobre este mesmo tema observamos que:

“Os livros em uso nos colégios do ensino médio são, geralmente, textos que as editoras oferecem como resposta aos conteúdos dos currículos para disciplinas e cursos específicos dos programas de estudo correspondentes as diferentes modalidades do sistema educacional. Deste modo, conceitos mencionados num texto de Geografia de segundo ano, podem ter sido explicados num texto de Geografia de primeiro. Por isso, insistimos, a análise do modo em que um livro responde a esta característica de qualidade, no sentido de apresentar explicações e não só informação, se deve analisar, na perspectiva dos leitores a quem está destinado o livro que se selecione. Não obstante, como conclui Liendro (1992), muitas vezes o caráter enciclopédista dos programas oficiais reproduz-se nos livros escolares, então se excluem explicações que seriam necessárias para um material de ensino” (RINAUDO e GALVALISI, 2002, p. 15).

O segundo critério proposto por Slater e Graves (1991), um bom texto instrutivo deve ser diretivo. Este requisito faz referência a certos cuidados que o autor deveria tomar para orientar o processo de compreensão da leitura. Trata-se de examinar o modo, em que o texto orienta ao leitor no processo de definir os propósitos aos que pode contribuir sua leitura, a identificar as idéias, argumentos, fatos, opiniões, que o autor considera importante, a interessar-se e identificar perspectivas diferentes das assumida no texto, a observar e diferenciar o nível de certeza dos conteúdos expostos.

Alguns dos recursos sugeridos para cumprir este critério são: a) a incorporação de código perceptível ou léxico para indicar importância e, b) o nível de certeza, ou relações particulares entre conceitos. Neste sentido, os grandes avanços nos sistemas de impressão dos textos permitem incorporar novos recursos para orientar o processo de leitura. Quando se incorporam os hipertextos e os desenhos de páginas *site*, as possibilidades de introduzir orientações e direção à leitura se multiplicam quase ao infinito. Lamentavelmente, se a página não está bem planejada, estruturada, também se multiplicam as possibilidades de se perder na leitura. As tabelas a seguir têm como propósito mostrar exemplos de alguns sinais léxicos; neste caso, palavras *código* para orientar a identificação do tipo de estrutura, no qual se organiza a informação de uma passagem particular e do modo em que se introduziu em alguns textos, em uso.

TIPO DE ESTRUTURA	PALAVRAS CHAVE
Causal	Assim, de modo que, por causa de, desde que, como resultado de, à razão de, provocou, trouxe como consequência, levou a, etc.
Enumerativa	Diferentes tipos de vinhetas, números, índices; as expressões ordinais primeiro, segundo, etc
Seqüência	Primeiro, segundo, antes, depois, inicialmente, finalmente, por último, etc.
Comparativa	Da mesma forma que, a diferença de, semelhante a, parecido a, similar a, se comparamos com, entretanto, etc.
Problema - Solução	O problema de, pode ser resolvido, ante, melhorou, se a solução, o problema resolve-se, etc.

Tabela 3.1 Palavras chave sugeridas para fazer explícitas distintas estruturas textuais**Fonte:** Rinaudo, e Galvalisi, 2002, p. 41.

Exemplo de estrutura de seqüências, formulada em forma explícita.
O procedimento a seguir é o seguinte:
1) Coloca-se o cursor num instrumento para variar a resistência, RV na posição de máxima resistência (de maneira que pelo circuito circule a menor intensidade de corrente possível). Lê-se a intensidade de corrente e a diferença de potencial, que registram o amperímetro e o voltímetro, anotando os valores.
2) Com o cursor do instrumento modifica-se a intensidade de corrente que passa pelo resistor R e se tomam leituras dos instrumentos, anotando-se os valores.
Repete-se o passo 2 vezes com novas posições do cursor, duas ou três vezes mais" (REYNOSO, 1997: 215).
Exemplo de estrutura de seqüências, formulada em forma implícita.
O princípio de funcionamento [dos motores elétricos] é o seguinte: "a corrente é transmitida a uma bobina de fio, que pode girar em torno de um eixo e que se encontra entre os pólos de um ímã permanente. Ao passar corrente pela bobina, esta se comporta como um ímã, e gira por efeito do ímã permanente que a rodeia" (REYNOSO, 1997: 229).
Exemplo de estrutura de causa-efeito, formulada na forma explícita
"A pressão atmosférica nestes centros é superior ao normal (1.013 hectopascal) e, portanto emitem ventos..." (Durán, Baxendale e Pierre, 1998: 70).
Exemplo de estrutura de causa-efeito, formulada na forma implícita
"Se no trabalho das ondas e das correntes da maré predomina a acumulação, forma-se uma praia. Ela pode apresentar dunas, isto é, acumulações de areia" (Durán, Baxendale e Pierre, 1998: 64).

Tabela 3.2 Diferentes usos de estruturas textuais**Fonte:** Rinaudo e Galvalisi, 2002, p. 114-115.

O terceiro critério sugerido por Slater e Graves (1991) diz respeito a um *bom texto instrutivo deve incorporar episódios narrativos*. Eles sustentam que o uso de anedotas breves, fábulas, refrões e similares, é útil para ilustrar conceitos ou argumentos centrais, também para amenizar a leitura. Neste sentido, os autores antecipam-se a alguns temas mais recentes de pesquisa sobre o papel da narrativa na aprendizagem e o ensino.

Convém acrescentar aqui que as considerações precedentes estão muito longe de algumas práticas empobrecidas da linguagem e da apreciação literária, que costuma acompanhar as algumas versões de textos instrutivos. Às vezes, com o propósito de voltar mais simples a leitura, ou aproximar o texto à linguagem dos adolescentes tende-se à inclusão de desenhos, expressões, vinhetas que nada têm a ver com o conteúdo, que se está desenvolvendo e totalmente com falta do valor estético ou sugestão à idealização ou imaginação. A incorporação de fragmentos narrativos deveria aproveitar a riqueza do extenso patrimônio literário e científico da humanidade para facilitar a compreensão dos conceitos científicos.

Além disso, vale esclarecer também, que quando se fala da inclusão de passagens narrativas não necessariamente temos que remetermos a narração de ficção. A inclusão de anedotas retiradas de rigorosos registros de observação de fatos, assim como uma seleção de documentos relevantes para o conteúdo que se está tratando cumprem a função de contribuir oportunas ajudas ao esforço de interpretação de uma idéia, problema ou situação.



Penso, por exemplo, no magnífico trabalho de Paul De Kruif sobre a vida de alguns investigadores – caçadores de micróbios’ - no campo da Biologia. Trata-se de um livro de interesse no modo, em que introduz de maneira amena e detalhada o trabalho de Antonio Van Leeuwenhoek, Lázaro Spallanzani, Luis Pasteur, Robert Koch, Pablo Ehrlich e muitos outros, como também pelo poder para mostrar uma imagem mais humana do trabalho científico. Com precisão atribui César Milstein, (científico argentino ganhador de um Nobel por seus estudos sobre os anticorpos monoclonais, na Gran Bretanha) o nascimento de sua vocação pela pesquisa. O livro de referência, *Microbe Hunters*, foi publicado pela primeira vez, em 1926; maiores referências sobre o trabalho de Paul De Kruif estão em: (<http://www.aliciapatterson.org/APF2003/Henig/Henig.html>)

SEÇÃO 3 - Critérios de qualidade dos textos

Recém iniciada a década de 2000, com a publicação do terceiro volume do *Handbook of Reading Research* (Kamil, Mosenthal, Pearson e Barr (2000), o artigo de Alexander e Jetton (2000), apresenta alguns critérios que se caracterizam pelos seguintes aspectos: propósitos claros, adequação à audiência, unidade ou foco no desenvolvimento, validade conceitual, características de superfície: respeito às convenções de uso da linguagem.

As referências aos propósitos destacam que a qualidade de um texto depende da clareza com a qual comunica seu propósito, chamando a atenção sobre o modo, em que estes se relacionam com outros fatores da produção textual: escritores, leitores, produtos lingüísticos e a realidade. Os propósitos de um texto desdobram-se em relação com algum desses componentes. Em termos de Alexander e Jetton:

“Quando a ênfase principal está sobre o *escritor*, o objetivo volta-se expressivo, tentando transmitir emoções, subjetividade e aspirações. Quando o foco está sobre o *leitor*, o objetivo se volta persuasivo, buscando produzir uma postura ou reação particular. A ênfase sobre o *produto* resulta num propósito literário, apontando a uma apreciação da linguagem do texto. Por último, quando a *realidade* é dominante, desvenda-se um objetivo referencial” (ALEXANDER e JETTON, 2000, p. 289).

É válido acrescentar que as mesmas pesquisadoras consideram que estes objetivos não são excludentes; isto é, de um texto pode propor-se vários propósitos com um predominante. De todos os modos, se o propósito é claro e as referências ao mesmo se fazem explícitas no desenvolvimento do texto, isso pode, potencialmente, favorecer a construção de conhecimentos, a partir de sua leitura e, de maneira muito especial, estimular uma valorização crítica do texto mais difícil de concretizar, quando os propósitos ficam implícitos. Como se observa, este critério relaciona-se intimamente, com o qual atende à *unidade do escrito e a manter o foco ao longo do texto*, porque se o propósito está claro, mas o texto não o mantém, perdem-se as vantagens que proporciona sua explicitação.

Quanto aos aspectos que contribuem para manter a unidade do texto, as autoras mencionam a organização/estrutura, o equilíbrio entre idéias importantes e informação de detalhe. A organização atende ao modo em que o texto se ajusta às estruturas próprias de seu gênero; o equilíbrio corresponde ao interjogo entre a apresentação de idéias centrais e a incorporação de informação designada para detalhar, apoiar, elaborar definitivamente a noção ou tópico que se enfoca. Alexander e Jetton (2000) observam que as decisões que devem tomar os escritores sobre quanto detalhe incluir como suporte ao leitor e quanta informação pode ser suprimida são difíceis em si mesma e, além disso, seu sucesso nunca está totalmente garantido por sua dependência com relação aos conhecimentos prévios e às **expectativas** dos leitores.



Para saber mais!

Os atos comunicativos estão dominados pela maciça existência de códigos, diz Umberto Eco (1997), e esses códigos são lidos intensamente **nos impressos**, tecem e constroem condições comunicativas, que são o resultado de combinações de elementos que constituem as situações de leitura perpassadas pelas competências dos leitores, dos seus propósitos e expectativas. Torna-se, neste sentido, uma articulação entre livro e mundo, entre o ler e o sentir. A recepção, segundo Umberto Eco, diz respeito à assimilação documentada dos textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam-se enquanto fatores que condicionam a apreensão dos textos. Segundo Iser (1996), “O texto em si caracteriza-se como potencial de dá sustentação à prefiguração da recepção”. O leitor é o filtro na prática de recepção numa perspectiva da criação [...] O sentido do texto não existe fora do suporte que permite sua leitura [ou da escuta], fora da circunstância na qual é lido [ou ouvido] (CHARTIER, 2002), portanto, os leitores assumem também o comando, dando significado às obras e reinventando-as conforme suas próprias intenções (...). (In: PANDINI, Carmen. **Linguagens de Vida: a circulação de almanaques no campo (1930-1960)**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: UDESC, 2003).

Numa vinculação direta com os critérios já apresentados, a indicação de adequação à audiência leva a considerar especialmente a relação entre o texto e seus leitores mais prováveis. Neste sentido, é preciso analisar se o texto leva em consideração os interesses, as expectativas e também as concepções prevalecentes sobre certos temas que, se supõe, encontram-se presentes nos grupos ou audiências, como aponta o texto a seguir.



O critério de *validade* está relacionado à verdade ou exatidão do conhecimento do escritor; está relacionado ao valor ou aceitação do conhecimento dentro do campo disciplinar ao que corresponde o texto. Os textos escolares, insistimos, têm que cumprir eficazmente com a função de servir como meios às aprendizagens; mas esta função relaciona-se com conteúdos dos currículos e áreas de conhecimento particulares. É por isso, que na análise dos textos não deveria descuidar-se do exame do nível de acordo (ou desacordo) que existe entre os conteúdos, que trata o texto e os supostos, teorias, métodos e resultados que se tomam como conhecimento válido nas diferentes disciplinas.

Alexander e Jetton (2000) consideram que, este critério é mais decisivo, quando as aprendizagens fazem-se principalmente, a partir dos textos escolares ou quando se pretende que o texto ajude a produzir mudanças conceituais em tópicos de relevância.

Os dois últimos critérios, *expressão estilística e características de superfície*, constituem aspectos predominantemente lingüísticos. Ambos, aspectos podem apreciar na clareza, variação e propriedade com que se usa a linguagem. No entanto, estes critérios não estão desvinculados dos anteriores, no sentido que o uso da linguagem deve estar em harmonia com os propósitos do texto. Alexander e Jetton (2000) observaram sobre o fato de que quando os textos têm propósitos principalmente referenciais (como é com frequência o caso nos textos escolares) deveriam incluir palavras com menor carga emocional.

Li uma anedota interessante sobre as relações entre propósitos referenciais e linguagem num livro de divulgação sobre os afazeres científicos na Argentina, de Marcelino Cereijido, o

qual, fiz referência anteriormente. A anedota recupera uma das poucas ocasiões nas quais Bernardo Houssay comenta a Cereijido, então seu ajudante de pesquisa na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, sobre seus dias de estudante na mesma Faculdade. Transcrevo textualmente a continuação:



“Naqueles anos – lembrou Houssay – estavam de moda os raptos poético-filosóficos, as frases sonoras, as metáforas que os discípulos pudessem ler para depois apresentar ao professor. Para referir-se ao derrame sanguíneo na cavidade pleural que se observa na fase final da insuficiência cardíaca congestiva, diziam: ‘As pleuras choram com lágrimas de sangue a seu coração perdido’. Pois bem – continuou – tive um professor que, ao se referir ao cloroma, estava seguro que se tratava de uma formação vegetal posta por Deus no corpo do homem para castigá-lo por sua altivez, e recordar-lhe que Ele podia convertê-lo numa humilde planta”. (CEREJIDO, 2001, p. 42).

Além desta, outras manifestações sobre a qualidade estilística do texto residem na familiaridade da linguagem, o grau de abstração ou concretização da exposição e a variedade no tipo de orações e estruturas textuais.

Para finalizar, cabe ressaltar que o texto escrito guarda um certo estilo e formas estabelecidas. Sem dúvida, reiteramos que o vocabulário dos nossos alunos – jovens e adolescentes está cada vez mais diverso e menos formal. Para a escolarização, essa questão precisa ser repensada e trabalhada no sentido de aproveitar as potencialidades do aluno e sua cultura em prol de seu desenvolvimento. Como fazer para aproveitar o que os nossos alunos sabem para construir “melhores” aprendizagens? Muito provavelmente, isso acontece como patê do fenômeno da transformação da linguagem e também como parte da definição das novas culturas e o aparecimento de novas ferramentas e artefatos, que incluem as novas tecnologias da comunicação e informação. Este conteúdo será discutido e estudado na próxima unidade.

– Então, como a escola pode desenvolver novos métodos e estratégias utilizando os novos recursos disponíveis para além do texto impresso?



Síntese

Nesta unidade, você estudou que a leitura adquire características singulares em função do contexto, o leitor e o texto particular que se lê, há alguns conhecimentos, denominados prévios que são relevantes em diversas situações de leitura e serão facilmente reconhecidos: o conhecimento substantivo; o conhecimento lingüístico; o conhecimento sobre si mesmo.

Viu que o conhecimento de mundo é um fator poderoso na interpretação da leitura. É difícil alcançar representações adequadas dos textos quando se desconhecem aspectos básicos do mundo social, científico ou tecnológico.

O conhecimento relativo ao repertório de palavras conhecidas, que dispõe um leitor é um dos mais importante e, possivelmente, um dos mais fáceis de reconhecer, tanto pelos próprios leitores como aqueles que orientam sua leitura.

Leu, também, que a partir desta perspectiva de análise, o problema reside nos obstáculos a serem vencidos com relação à compreensão e aprendizagem de alguma noção ou problema, podem ter a ver não com as dificuldades intrínsecas do conteúdo, mas com as dificuldades para compreender os termos empregados no texto. O conhecimento sobre os diferentes gêneros e suas estruturas organizativas particulares é, também, um tipo funcional de conhecimento porque orienta a atenção do leitor às partes relevantes para cada tipo de estrutura.

Estudou, ainda, que outro tipo de conhecimento que é ambíguo em todo episódio de leitura e especialmente quando se realiza com propósitos de aprendizagem, é o conhecimento metacognitivo.

Esta unidade também tratou dos textos escolares e viu que são muitas as perguntas e linhas de análise que surgem quando se tem a intenção de estudar os textos escolares e que a observância das características é fundamental à qualidade da compreensão e da aprendizagem dos alunos. Segundo abordamos, a qualidade do texto é um fator crítico nas aprendizagens, a partir de textos

escritos. Estes têm um contexto definido, uma finalidade e um objetivo e na escola devem cumprir suas funções.

- A seguir, realize as atividades de auto-avaliação e leia o texto complementar. Vamos lá?



Atividades de auto-avaliação

1. Selecione um texto com um objetivo acadêmico (defina o nível e turma) e analise argumentando com relação a:
 - 1) Característica do texto.
 - 2) Critérios de seleção e qualidade do texto
 - 3) Conhecimentos prévios (científicos e espontâneos)
 - 4) Possibilidades de aprendizagem



Saiba Mais

Se tiver disponibilidade, acesse aos projetos de leitura divulgados pela revista nova escola on line:

A ed. De bril de 1999, apresenta um projeto que sugere: *“Para facilitar o aprendizado do conteúdo das aulas de sintaxe, propõe atividades baseadas em textos variados e em jogos, como um dominó gramatical.*

Analise o projeto, critique e discuta visitando o site:

Fonte: http://www.ensino.net/novaescola/121_abr99/html/portugues.htm

Sugestão 1

E... para aprofundar e ampliar seus conhecimentos acerca do conteúdo tratado nesta unidade, leia também o texto abaixo, da autora Maria Cristina Rinaudi (2007).

Se tiver disponibilidade, acesse aos projetos de leitura divulgados pela revista nova escola on line:

A ed. De bril de 1999, apresenta um projeto que sugere: *“Para facilitar o aprendizado do conteúdo das aulas de sintaxe, propõe atividades baseadas em textos variados e em jogos, como um dominó gramatical.*

Analise o projeto, critique e discuta visitando o site:

Fonte: http://www.ensino.net/novaescola/121_abr99/html/portugues.htm

Para um novo conceito de textos escolares

No começo da presente década, um capítulo muito interessante no último volume do *Handbook of Reading Research*, Wade e Molhos (2000) enfocaram o problema dos textos escolares, enfatizando seu papel como ferramentas na aprendizagem e na alfabetização. Em muitos sentidos o trabalho retoma as idéias, que desenvolvemos nas seções anteriores, mas ao mesmo tempo apresenta uma visão nova do conceito de textos escolares. Em que sentido modifica-se e amplia a noção de texto nesta nova perspectiva? Vemos através da definição que elas propõem:

“[Os] Textos... são redes organizadas, que a gente gera ou usa para construir significado, seja para eles mesmos ou para os outros. Os textos podem ser formalizados e permanentes, reproduzidos como livros ou discursos... Ou, podem ser informais e efêmeros-listas escritas ou notas rabiscadas e rapidamente descartadas, ou conversações e desempenhos, que se fazem permanentes, somente quando se escrevem ou se registram, mediante gravações ou vídeo-filmagens, ou quando são passados oralmente a outras pessoas” (WADE e MOLHOS, 2000, p. 610).

Como se vê, a definição nos induz a considerar o papel de muitos textos, aos que antes escassamente prestávamos atenção. Escritos dos alunos com diferentes graus de formalidade e com diferentes

propósitos, roteiros de aula e direções de trabalho elaboradas pelos docentes, textos lidos ou gerados em interação com as novas tecnologias da comunicação, anotações tomadas pelos alunos durante as exposições do professor, revistas de humor, artigos de divulgação, textos orais ou escritos, que circulam nas famílias, dramatizações, filmes, canções, compartilham agora, em forma legítima, um espaço com os textos escolares e as obras de referência e consulta tradicionalmente valorizados.

Wade e Molhos (2000) consideram que o nível de formalidade ou permanência de um texto não diminui sua possibilidade de constituir-se em ferramenta na construção de significados em absoluto as possibilidades que, seja relacionado com outros tipos de textos mais ou menos formais.

Como se poderá ver, estas mudanças nas idéias sobre os textos escolares, são importantes, pois, como as mesmas autoras sustentam, mudam também as idéias sobre o que sustenta como aprendizagem. Estendendo o conceito de texto amplia-se também a gama de conhecimentos e experiências no contexto escolar. Além disso, esta abertura para diversas fontes de conhecimentos, que faz mais fácil a externalização e contrastação de concepções alternativas sobre os fatos ou problemas estudados, implica um passo importante para vincular conhecimentos escolarizados ou não, através da leitura.

Sugestão 2

Convidamos você a ler as reflexões que Fontanarrosa, humorista argentino, cujo “texto” expôs durante um bate-papo aberto na Feira do Livro de Rosário, em setembro de 2006.

Os livros na perspectiva de um escritor e humorista

"Há um tema que eu disse em muitos casos e que pode ser provocativo numa feira do livro, mas explicarei desde meu ponto de vista como escolho um livro. Vocês escolham como queiram, mas eu vou dizer quais são as condições que deve ter o livro para minha escolha".

Primeiro e principal não tem que ser um livro grosso. Pois, me parece um abuso de confiança do autor para meu tempo. É como se aparece alguém e me diz: "Quisesse falar com você, tem duas semanas livres..." Qual é o laço de confiança que me une a esse escritor para que durante dois meses eu me vá à cama com ele e seu livro?

Segundo, "e o vai compreender as pessoas com certa idade, e não é pela maturidade: há necessidade de letra grande. Há escritores que escreviam com letra pequena, mas o esforço é excessivo".

Outra coisa: tem de ter espaços em branco. Se abro um livro e vejo um *amontoado* preto, por assim dizer um *ninho de formigas*, eu digo: Por onde entro no texto?

Outra alternativa: concentra-se em capítulos curtos. Os senhores mesmos se darão conta da sabedoria do corpo humano: você está lendo um livro e de repente observa que sem ver sua mão direita vai buscando as páginas até chegar no próximo capítulo.

Outra coisa que me interessa também é que tenha diálogos, porque eu gosto de escutar os protagonistas. Antes passava em alguns diários, porque agora o gênero da reportagem é muito mais fluído, que faziam uma reportagem e diziam: "Estivemos na casa do famoso escultor fulano de tal, e nos disse que está pensando em fazer uma escultura que representa um cavalo comendo uma codorna".

Eu digo: "deixa falar o escritor, que está meio. E se estão bem escritos melhor, mas sempre esteja atento a essas considerações".

UNIDADE 4

As TICs como mediadoras na construção do conhecimento

André Costa

Angelita Marçal Flores

Jucimara Roesler

4



Objetivos de aprendizagem

- Compreender a linguagem audiovisual como elemento mediador no processo de construção do conhecimento.
- Analisar a relação entre a forma e o conteúdo das mensagens audiovisuais.
- Entender alguns dos processos de produção do sentido nas narrativas audiovisuais.
- Instrumentar a formação e gestão de um acervo didático audiovisual como recurso pedagógico e mapear algumas das diversas possibilidades de uso das ferramentas de vídeo em sala de aula.



Seções de estudo

Seção 1 O audiovisual e sua natureza educativa

Seção 2 Aprendendo com as imagens e com os sons

Seção 3 A utilização da Câmera como ferramenta de mediação com objeto de estudo



Para início de estudo

No contexto histórico e social que você está inserido, as tecnologias de comunicação e informação fazem parte do cotidiano dos educandos. Eles manipulam aparatos tecnológicos como a TV, o rádio, os jornais, entre tantos outros, com facilidade e familiaridade.

E, ao manipular estes aparatos tecnológicos nossos estudantes estabelecem contato com as diferentes linguagens oriundas do cinema, da televisão, dos jornais, das revistas, das fotografias, do rádio, das HQs, das pinturas, dos telejornais, da publicidade, da internet, entre tantas outras. São linguagens visuais, verbais, audiovisuais e hipertextuais que possibilitam que as pessoas tenham acesso a diferentes informações, cultura, lazer, entretenimento e educação. Inserir essas linguagens em sala de aula é uma forma de utilizar as tecnologias de comunicação e informação em prol de uma prática docente que possibilite a criatividade, a imaginação, as produções individuais e coletivas, a interpretação das mensagens e o posicionamento crítico perante essas linguagens, pois:

A fotografia, o rádio, a televisão, o cinema oferecem o som e a imagem como matéria (ou substâncias) de objetivação. Mas propõem sobretudo outros modos de representar o mundo (outras percepções, outras maneiras de construir, portanto, esse mundo). Como formas, inicialmente, de captar e transmitir o que está na realidade, estes meios se caracterizam por sua inclusividade (BRAGA & CALAZANS, 2001, p. 31).

O fato é que as mídias participam de nossa formação cultural, de forma mais articulada a cada dia que passa. A experiência com as TIC faz parte dos padrões culturais, forjando modos de viver, de entender a si mesmo e a realidade. Os altos índices de audiência obtidos pelas novelas comprovam este fato, e levar em consideração o que os educandos assistem, e trabalhar isso com eles, faz parte do respeito que você deve ter pela sua formação cultural.

Como afirma Martin-Barbero apud Citelli (2004, p. 22),

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um desafio cultural, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. É apenas a partir da compreensão da tecnicidade mediática como dimensão estratégica da cultura que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a sociedade.

O desafio que ora se apresenta, é o de proporcionar aos educandos a possibilidade de utilizar-se das linguagens midiáticas para produzir conhecimento. As instituições educacionais podem encontrar nas tecnologias de comunicação e informação uma possibilidade para o **re-pensar** e para a **re-construção de sua prática**, da concepção de educação, de educador e de educando. A novidade agora é que esses materiais não são mais percebidos como meros recursos para “tornar uma aula diferente”. Agora, são vistos como componentes fundamentais da cultura, merecendo, portanto, uma atenção maior para suas características próprias, para o que representam para o modo de vida atual e o potencial expressivo que proporcionam.



Com os meios de comunicação e informação, são possíveis novos redimensionamentos à escrita e à leitura, propiciando novas formas de ver, sentir e conceber o mundo. Com os modernos recursos tecnológicos, as informações estão dispostas, agrupadas, compactadas e interligadas, facilitando sua busca. Com as TIC, é possível buscar e produzir textos, imagens, sons, estimulando os alunos a participarem de todas as atividades.

Outra questão importante, é que as diferentes linguagens das mídias são excelentes recursos para trabalhar os conteúdos de aula. Suas mensagens podem ser decodificadas por educadores e educandos aproveitando o potencial de cada um.



Como definir as atividades acadêmicas nas configurações didáticas?

Se a educação não-formal, concebida como um fio condutor e transmissor de valores e padrões comportamentais da sociedade, permanecer negligenciando aos alunos a possibilidade de uma maior eficácia no processo educativo, por intermédio de uma metodologia de ensino tradicional, todas as expectativas de uma “educação para o futuro” caem por terra. A educação, na sua prática, carece libertar-se das amarras do passado, tem que agir e trabalhar com as verdades e a realidade presente.



A partir do momento que o educador abrir espaço para a manifestação dos educandos, bem como, aproveitar as informações e experiências que trazem consigo, tornará o processo de **ensinar** e **aprender** mais **rico e proveitoso** para ambos. Elemento fundamental para atingir o desenvolvimento do pensamento crítico é a possibilidade do aprendiz **produzir** e **não apenas receber** as mensagens. Desta forma, não é mais possível adotar uma única linguagem em nossa prática pedagógica. Todas as tecnologias, digitais ou impressas, devem estar a favor da educação.

SEÇÃO 1 - O audiovisual e sua natureza educativa

Afinal, por quê apresentar um vídeo como recurso educacional? O que um filme ou um programa de TV pode contribuir para uma aula que tratará de um conhecimento tão específico? Se o tema da sua aula é um assunto sobre o qual nenhum documentário ou programa de TV tratou, ainda assim cabe pensar em exibir algum vídeo na sua aula?

Estas são questões de fundo que, conforme você avançar, pouco a pouco precisará revê-las e verificar se as respostas para elas se alteraram. A presença destas (e de outras tantas) questões também deve nos lembrar de que não há fórmulas para o uso do audiovisual no ensino, mas é possível se estabelecer uma prática instrumentada de análise que possa considerar e avaliar as suas escolhas e fazer com que você incremente suas aulas de forma progressiva, contínua. Por enquanto, seria interessante

primeiramente que você observe algumas considerações que poderão ajudá-lo a compreender o audiovisual e a sua natureza educativa.

O que pode ser valioso, neste momento, é distinguir algumas expectativas reducionistas com relação aos propósitos de realização dos filmes e programas de TV.

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre cinema educativo e cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que aliás não tem muita importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é principalmente ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de viação... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade (PINTO apud FRANCO, 1992, p.13).

Esta contribuição pode ser importante para que você possa assumir, desde já, o caráter educativo do cinema (e para nós também o da TV), fundado naquilo que poderia ser justamente o alvo de crítica: à frente da tela, você se entrega a momentos de apreensões primeiramente emotivas, seduções imagéticas e auditivas prazerosas. Mas são com essas experiências que é possível criar referências comuns às dos seus amigos, familiares e colegas de trabalho. Compartilhando com eles acontecimentos informados nos telejornais, dramas acontecidos nas novelas, romances desenrolados nos filmes em cartaz. Essas referências alimentam suas conversas, suscitam discussões, alinhamentos diversos e trocas de opiniões, introduzem-se em um círculo de debates em torno de valores, integram-se a um contexto cultural e, portanto, educam “em sociedade”.

Não se deve subestimar, portanto, a experiência estética como uma dimensão fundamental de aprendizagem do ser humano.

Você não deve recusar o cinema e a televisão do espetáculo buscando somente os vídeos objetivamente educativos, porque estes últimos muitas vezes não agregam em diversidade à linguagem que usualmente já se desenvolve nas aulas sem o auxílio do audiovisual.



Uma função essencial da arte é a de provocar um deslocamento no olhar do leitor e do espectador, permitindo o estranhamento, a pergunta, a possibilidade de ver as mesmas coisas de todos os dias com outros olhos, mais abertos à surpresa e à interpretação. (GRINSPUM e JAFFE, 2003, p. 35)

Na medida em que cria um ambiente lúdico de aprendizagem, de construção participativa do conhecimento, o vídeo (suporte técnico da TV e do Cinema) poderá auxiliar no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas no ensino de adultos, seja o de caráter alfabetizador, seja o de perspectiva técnica ou profissionalizante.

No ensino de jovens e adultos, no entanto, além da criação de um ambiente lúdico não deixar de ser importante, você deve considerar outro fato, que pode operar na avaliação da eficiência do audiovisual. É que, como educadores de jovens e adultos, você irá se deparar com sujeitos que já possuem uma experiência de vida, uma trajetória familiar, social e de trabalho que os caracterizam como indivíduos com uma leitura de mundo culturalmente amparada e que já desenvolvem estratégias de produção de conhecimento. O educador que pensa em utilizar o vídeo no ensino de adultos precisa ter em mente esta qualidade que auxilia a operar a escolha das narrativas audiovisuais que irão iluminar a aula.

Os jovens e os adultos possuem já uma história pessoal da qual resultam as suas estratégias de aprendizado e, ao utilizar histórias audiovisuais que possam dialogar com esta riqueza de trajetórias dos educandos e os estimulem o conhecimento, o educador cria possibilidades para que estas interações e experiências lhe apareçam. São oportunidades de “interação afetiva” (FRANCO, 1992, p. 26) em que surgem as possibilidades de construção conjunta do aprendizado.

Considerar a bagagem cultural dos estudantes é um princípio educativo que se concretiza em situações de aprendizagem e no estabelecimento de diálogo e interação entre estudantes e professores (GRINSPUM e JAFFE, 2003, p.15).

É sob esta perspectiva que você precisa refletir sobre os aspectos próprios da linguagem audiovisual ao pensá-las em sua simbiose com a educação. Você verá mais adiante como considerar a forma dos filmes, e como exercer uma análise e seleção mais embasada, mas nenhuma aproximação com esta linguagem é produtiva, se você não confiar nesta relação de troca entre diversas bagagens culturais que já é própria das interações educativas.

É esta relação de trocas culturais que promove a todo e qualquer programa de TV ou filme um caráter educativo, mesmo não tendo estes sido produzidos para tal finalidade.

(...) há sempre um olhar a ser lançado sobre o todo ou algum mínimo detalhe dessas obras, que revelam verdadeiros universos. Nessas situações, o papel do professor, ao estimular o debate das descobertas, é fundamental (BACIC, 2001, p. 94).

SEÇÃO 2 - Aprendendo com as imagens e com os sons

O espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador.
(AUMONT, 1995, p. 81)

Ao se deparar com uma imagem qualquer, você mobiliza o seu repertório visual, sua memória de coisas que já foram vistas para buscar nesta imagem **reconhecer** algo: um objeto, um espaço ou uma organização espacial, uma pessoa ou tipo, uma situação etc.

Há, portanto, na leitura de uma imagem, uma ação psíquica complexa que confere a quem vê o papel de um “parceiro ativo da imagem” (AUMONT, 1995, p. 83). Esta operação de **reconhecimento** em você, como expectador, resulta invariavelmente em uma espécie de prazer intelectual ao constatar que a imagem comunica, porque já existe algo dela em você, ou seja, a imagem então, em alguma medida, mostra algo que você

já é, viveu, ou viu. Mostra, em parte dela ao menos, algo que você já reconhece porque já faz parte de sua experiência visual.

Toda relação com as imagens guarda a expectativa deste prazer do reconhecimento: esta “satisfação psicológica pressuposta pelo fato de ‘reencontrar’ uma experiência visual em uma imagem, sob a forma ao mesmo tempo repetitiva, condensada e dominável” (AUMONT, 1995, p. 83).



Se uma imagem, então, aciona um processo de reconhecimento, ela toca no âmbito de coisas que você conhece: trata-se, portanto, sempre de uma **reconstrução do seu conhecimento**, que vai por sua vez alterar o modo como você vai ver novamente na realidade estes objetos, pessoas, espaços e situações representados na imagem, da próxima vez que se deparar com eles no seu cotidiano.

No entanto, ao ver um objeto por meio de uma imagem, você irá se deparar sempre com uma mediação, uma codificação. Uma imagem do objeto é, na verdade, uma construção acerca deste objeto: uma representação. Junto com o objeto, você verá também a **forma** que o traz até você: **o código**. Há, portanto, um processo de identificação do objeto, mas também um processo de decodificação da **forma** pela qual o objeto é apresentado.



Uma maçã, por exemplo, é um objeto que já fora retratado por diversos pintores em diferentes épocas de formas muito distintas. Em todos os casos continua-se tendo uma fruta de nome maçã como referente comum destas pinturas, mas quão diversa é a forma que a maçã aparece nos quadros surrealistas com relação aos naturalistas, ou aos expressionistas! Cada escola desta se expressava perante aspectos de linguagem que compunham um código que lhe era próprio. No entanto, os espectadores, continuam decodificando as pinturas e reconhecendo a maçã. Mas para fazer isso, cada um realiza uma operação igualmente complexa de compreensão do código e de abstração.

Agora, se você tratar a maçã do exemplo anterior como “referente” das pinturas, é porque você tomou o cuidado de não tratá-la como “conteúdo”. Porque, afinal, o que seria o

“conteúdo” nestes casos, senão a maçã indissociada da **forma**, do código da representação? O que traz a você como conteúdo a pintura de uma maçã, senão **uma-maçã-pelo-olhar-do-pintor**. É por isso que comumente as pessoas se referem aos “girassóis de Van Gogh”: são girassóis, como os que você conhece, mas vistos pelos olhos de Van Gogh. O conteúdo das telas não são os girassóis, são os **girassóis-da-forma-tal-como-foram-pintados**, o que lhes dá uma identidade única, que os difere dos girassóis que você vê na realidade. Mas que, certamente, influenciarão o modo de ver os girassóis na realidade.

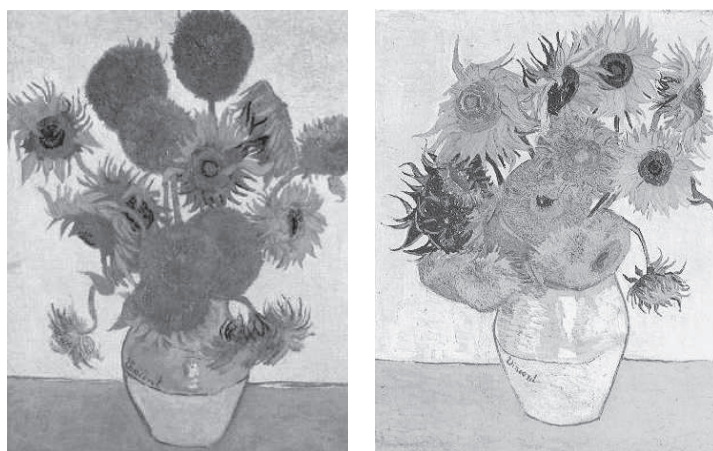


Figura 3.1: Telas de Vincent Van Gogh

Será necessário você contemplar este aspecto ao se dedicar à reflexão do uso do audiovisual nas suas aulas. Para além do conteúdo dos filmes (ou a que os filmes se referem), o educador precisa ir se aprofundando no conhecimento das características da forma (técnica e linguagem) das obras. A forma não só é elemento indissociável do conteúdo, como duas faces da mesma moeda: a forma também é conteúdo, e o conteúdo de um filme também é sua forma. Assim, tanto o conteúdo quanto a forma são elementos disponíveis ao educador e podem ser apropriados didaticamente.

— *E então, você está compreendendo? Veja melhor essa questão no exemplo a seguir:*



Uma peça publicitária de TV, um comercial, refere-se sempre a determinado produto ou serviço. A peça objetiva vender, divulgar determinada mercadoria ou atribuir-lhe um valor ou uma imagem que melhore suas vendas. A mercadoria é o referente do filme publicitário. Mas há educadores de sociologia que utilizam os comerciais de TV em suas aulas e se detêm longamente sobre a forma (a história, o diálogo, a linguagem, a montagem, aspectos da cenografia, da atuação dos atores etc) pela qual o produto ou serviço são vendidos, demonstrando como nela se pode compreender todo um rol de valores e costumes presentes atualmente nas sociedades urbanas.

Este é um exemplo que pode parecer muito específico, mas o fato é que em todo filme é possível refletir sobre como você pode também se apropriar da sua forma como elemento de discussão, de compreensão sobre os valores e questões que contextualizam determinado assunto de aula. Vale a pena tentar.

O filme é também um modo de pensar a realidade: assim como você faz com as palavras, que dispõe ao organizar seus pensamentos, ordenar as idéias, relacioná-las, o filme é um modo de pensar sonora e visualmente.

A linguagem audiovisual aciona diversos elementos que se articulam de forma integrada. Mas, quando você analisa um vídeo, pode distinguir e avaliar separadamente o texto falado pelo locutor, pelos personagens (o diálogo), pelos entrevistados. Pode observar de forma autônoma as imagens, a música e efeitos sonoros, a fim de que possa compreender melhor como se dá a construção de sentidos na obra.

O que observar dentre estes elementos? Acompanhe alguns exemplos a serem contemplados na análise das obras:

- Num documentário: o filme se apóia num texto lido por locutores (narradores em *off*)? O filme também ouve outras pessoas, depoimentos não ensaiados, relatos de pessoas reais? As imagens do filme servem somente para apoiar o texto do locutor? Se a resposta para estas perguntas for sim, possivelmente estará se tratando de um filme bem técnico, um gênero de documentário

meramente informativo, onde o locutor assume a voz da verdade. É uma abordagem que não costuma se sustentar em aula, porque justamente reproduz o que usualmente na aula já se dá: uma pessoa (o educador), autoridade no assunto, despejando seu conhecimento sobre os educandos. Ora, um vídeo traz novas realidades para a aula, mas precisa também trazer em nova forma: vídeos que se apóiam por demasia na oralidade de um só narrador costumam não agregar, não arejar a discussão. Costumam mesmo ser enfadonhos e incapazes de substituir o calor da oralidade do educador.

Documentários que costumam render melhor são os que trazem as visões, os relatos de pessoas diversas. Muitos bons documentários evitam até mesmo os discursos das autoridades conhecedoras do assunto, porque estas são geralmente usadas na televisão como verdades absolutas, consolidadas, o que pode empobrecer a discussão.



Boas abordagens documentais que podem contribuir tanto em termos de interesse quanto em termos de mostrar novas perspectivas sobre determinados temas desenvolvem-se como narrativas audiovisuais (como histórias), e às vezes não se apóiam nem mesmo em entrevistas. Ao contrário, o que se vê na tela **são fatos acontecendo** (não pessoas falando sobre os fatos), são processos, são cenas.

É interessante você fazer a você mesmo as seguintes perguntas:



O documentário traz para a aula algo que eu, como educador, não conseguiria trazer? O vídeo povoa minha aula com paisagens, personagens que contribuem para o aprendizado?

- **Na ficção:** quais são as características dos personagens e da relação entre eles? Qual é a relação dos personagens com sua condição ou com algum problema que se lhes apresenta? A trama sempre pressupõe um problema, um conflito. Como posso utilizar as características dos personagens, a relação entre eles, a situação que se

estabelece na trama para sensibilizar, ilustrar ou suscitar a discussão em classe com relação aos temas de minha aula?



A trilha sonora é um elemento importante na narrativa? Como ela determina o sentido do que acontece nas imagens? Como ela direciona meus sentimentos?

Como a composição dos cenários ajuda a descrever os personagens?

Um personagem se transforma ao decorrer da trama? Qual é o fator de sua transformação? Como isso pode se relacionar com o que você está discutindo em aula?

A montagem do filme utiliza cortes rápidos, direcionando sempre o olhar? Ou utiliza planos longos, que permitem que você vá desviando seu olhar sobre a tela a sua necessidade, e a seu tempo?

Pouco a pouco, criando o hábito de distinguir e reconhecer as estratégias destes elementos e de sua articulação mútua, você poderá ir incrementando seus critérios de utilização dos vídeos num contexto pedagógico.



Procure assistir a um programa de TV anotando observações a respeito de sua forma a partir das questões levantadas acima. Além destes elementos, há algo na linguagem do programa que chamou a sua atenção? Há algo não somente na história, mas na forma pela qual foi contada a história que pode valer a pena observar?

Em que momentos da matéria do telejornal ou da novela a câmera se aproxima das pessoas ou dos objetos, para descrever os detalhes? Em que momentos ela se afasta para descrever o contexto, o espaço? Você consegue pensar sobre as intencionalidades narrativas desta variação entre proximidade e distanciamento? Você faria de outra forma, observaria ou chamaria a atenção para outras coisas?

Siga construindo e ampliando seu repertório audiovisual de formas de contar histórias: isso vai lhe promover novos prazeres ao desfrutar as obras cinematográficas e televisivas, e, de quebra, ajudar imensamente a distinguir elementos importantes que o auxiliarão no uso dos filmes em aula.

Aproveite e discuta este tema no Fórum do AVA com seus colegas.

SEÇÃO 3 - Utilização da câmera como ferramenta de mediação com objeto de estudo

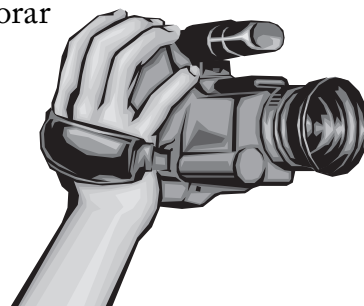
Agora que você já refletiu um pouco sobre questões importantes acerca das potencialidades da imagem como estratégia pedagógica na construção do conhecimento, seria interessante discutir algumas formas de utilização das ferramentas de produção de imagem que nos são cada vez mais disponíveis: as **câmeras de fotografia** e de **vídeo**.

O seu acervo de imagens e vídeos pode também ser enriquecido com materiais que você mesmo produzir. E, o que pode ser ainda mais pedagogicamente significativo, o seu acervo ser incrementado com materiais produzidos por **você e por seus educandos**, em tarefas que incorporem o processo de **produção da imagem** como uma **atividade pedagógica**.

Acompanhe nesta seção algumas possibilidades de incorporar as câmeras de vídeo e de fotografia como ferramentas no processo de elaboração e desenvolvimento de trabalhos curriculares, pesquisas e aulas práticas ou de visitação.

A mediação que este instrumento possibilita é a da representação: **gravar, registrar uma imagem é constituir um signo para uma futura comunicação**.

Esta perspectiva, se bem trabalhada, pode gerar uma **responsabilidade** e um interesse distinto em saber mais sobre o tema retratado, promovendo entre educandos e educadores abordagens co-participativas de construção do objeto de estudo.



Fotografias: o olhar que apre(e)nde

As **câmeras fotográficas** têm se tornado cada vez mais comuns ao nosso cotidiano, estando sempre presentes em qualquer evento familiar ou social. Esses **aparelhos de registro de imagem** são hoje quase como eletrodomésticos necessários à família, ajudando a preservar na memória momentos e fatos relevantes, a imagem de entes queridos, a configuração física de lugares etc. Estas máquinas têm, muitas vezes, ajudado até mesmo a **produzir documentos** que auxiliam em reivindicações judiciais, sendo verdadeiros testemunhos imagéticos de acontecimentos, e têm assumido tantas outras inúmeras funções sociais que fazem com que uma diversidade de equipamentos fotográficos seja cada vez mais consumido por um público leigo, interessado em ter em seus lares a capacidade de eternizar os instantes a sua escolha.



O fato é que a fotografia goza hoje de certa familiaridade nas mais diversas classes sociais, e ainda é uma forma de **produção de imagens** que garante **um retorno razoavelmente rápido** (as câmeras digitais permitem que a imagem seja vista instantaneamente, mas mesmo fotos em película 35 mm não levam hoje muito tempo para serem reveladas e ampliadas).



Estas são características que podem ajudar tanto no entendimento da **câmera fotográfica** como instrumento do educador para **produzir seu material didático**, quanto na sua utilização como **instrumento pedagógico de mediação** com os objetos de estudo, a ser utilizado pelos educandos em atividades propostas pelo educador. Veja algumas formas de aproveitar estes dois eixos de possibilidades.

O educador instrumentalizado com uma câmera fotográfica costuma montar seu **acervo de imagens** geralmente a partir da facilidade de **ilustrar** o conteúdo trabalhado em aula. As fotografias permitem mesmo que se criem **recursos auxiliares** na contextualização dos assuntos específicos, estudos de caso etc. As imagens trazem para a aula realidades, paisagens e personagens que estão há quilômetros de distância, possibilitando uma **alternativa à exposição puramente verbal** e ajudando a constituir um ambiente de aprendizado mais prazeroso e de múltiplas atitudes perceptivas.

Você já deve ter realizado ou pensado em fazer um registro em fotografias de um caso de estudo que seria interessante para a sua aula: uma experiência de plantio bem resolvida, uma superação criativa de um obstáculo por um pequeno agricultor da cidade vizinha, as formas de ataque de uma determinada doença ou praga etc.

O fato é que seria interessante pensar na forma deste registro, assim como você fez nas seções anteriores com a análise dos filmes e programas de TV. Antes, porém, pense na forma que você utiliza para apresentar. Pense que ao trazer estas fotografias para a sua aula, você as mostra aos educandos e normalmente **contextualiza verbalmente com todas as informações necessárias para que eles compreendam o conteúdo da foto**: você os conduz com palavras na **leitura da imagem**.



Por vezes, você não traz somente uma foto de um caso específico: você foi até lá e tirou várias fotografias e, depois de reveladas e ampliadas, você descartou algumas, elegeu mais ou menos uma ordem que pensou ser a mais adequada para apresentar. Você realizou uma **edição**, uma montagem! E sua aula, seu discurso verbal se assemelha a uma *narrativa em off*, a uma locução tal qual apontávamos como recurso de linguagem dos documentários na seção 2.

Invariavelmente, você estará, na verdade, construindo uma história narrada por **palavras e imagens**. Então, seria interessante planejar seu registro fotográfico de maneira a otimizar as possibilidades de apresentação do caso em aula, permitindo que você tenha imagens o suficiente desde o **contexto** do caso até os **detalhes**. Para o contexto, vale a pena tirar fotografias que descrevam a região, o local específico, os personagens (dos protagonistas aos coadjuvantes do caso a ser apresentado). Para os detalhes, pense numa diversidade de ângulos e distâncias da muda de planta, das folhagens, ou da peça que você quer mostrar. Pense não somente nas fotografias cada uma por si, mas numa sequência delas! Tenha em mente que a reconstrução deste caso para seus educandos em aula acontecer pela **seqüência de imagens**!

E, lembre-se, esta seqüência de imagens estará acompanhada de sua fala. Não deixe também de **cuidar de registrar informações** que vão ser interessantes na sua exposição. Anote trechos de depoimentos das pessoas envolvidas, relatos, observações suas e de pessoas com quem conversou quando em campo. Anote-os mesmo como são falados, entre aspas: você pode recuperá-los assim, em sua forma original em aula, e isso pode ajudar a despertar o interesse, a aproximação dos educandos. Comece a observar que os filmes documentários possuem uma **forma**, um **método** (ou vários deles) **de abordagem**, de olhar e de representar a realidade, de apreender e reconstruir as histórias, os fatos.



O que pode ser aproveitável para você como técnica ou como linguagem na hora em que você for a campo registrar os seus casos de estudo didáticos?

Seja criativo e atento para a eficiência de sua representação, de sua comunicação. Você é o veículo que vai trazer realidades distantes para a aula, então, a questão é: como vai acondicioná-las?

Esta mesma discussão pode ser realizada com seus educandos ao orientá-los para atividades de registros fotográficos, colocando-os desafios de colher casos que tenham a ver com os conteúdos trabalhados, e apresentá-los em aula aos demais em forma de **narrativas audiovisuais**, formando painéis de histórias e troca de experiências. Isso vai ser enriquecedor para o processo de aprendizagem, e também para seu acervo didático.

As possibilidades de propostas de atividades são inúmeras: pesquisas de reconhecimento de campo, estudos de caso etc. Todas essas são oportunidades de se criar um ambiente de construção participativa do conhecimento.

Quais as possibilidades de uso das câmeras de vídeo?

Assim como foi observado sobre as câmeras de fotografia, os aparatos de **gravação de vídeo** também têm se tornado objetos cotidianos cada vez mais presentes e acessíveis em ambientes profissionais, sociais, familiares e pedagógicos.

Atualmente, são inúmeras as experiências em que os educadores, ao disporem de uma câmera de vídeo, criativamente **ampliam as possibilidades do uso das imagens nos processos de ensino-aprendizagem**.

Embora não haja fórmulas para o uso didático da câmera de vídeo, porque a criatividade do educador e as especificidades dos conteúdos disciplinares é que vão determinar as formas e procedimentos, cabe traçar alguns eixos que podem ordenar a sua reflexão em termos da abrangência de oportunidades educativas.

Câmera de vídeo no registro de aula e atividades pedagógicas

Os **processos de ensino-aprendizagem demandam registro**.

O educador usualmente registra sua aula, anotando conteúdos trabalhados, procedimentos, dúvidas levantadas pelos educandos, observações com relação a assuntos novos demandados etc. O registro é um instrumento importante para a avaliação e evolução das práticas pedagógicas dos educadores e, na maioria das vezes, alguns minutos de frente a um papel e uma caneta bastam para o educador reter os pontos importantes de sua experiência na aula dada.

No entanto, vale refletir sobre quais seriam as aulas ou atividades pedagógicas (visitas, seminários, palestras etc) que poderiam ganhar com um registro em vídeo.



Talvez, você não possa levar todas as turmas para visitar aquele plantio, ou determinado órgão público. Mas se você **registrar** a visita atual, colher depoimentos e impressões dos educandos, você possa futuramente **restituir em aula** alguns elementos importantes desta experiência para os demais educandos.

Pense se o registro em vídeo não pode ser importante também, vez por outra, mesmo em uma aula expositiva, como forma de você poder mais tarde, em casa, avaliar seu desempenho, verificar seus métodos e observar se há oportunidades de melhoria.

A câmera de vídeo como instrumento de pesquisa, investigação e de registro de casos para estudo



Você viu que as possibilidades de constituição de material didático com uma câmera fotográfica - apesar de ser um instrumento de captura de informação **visual** - permite pensar na montagem de um material verdadeiramente **audiovisual** pelo educador. Ou seja, o conteúdo de áudio é organizado e reproduzido verbalmente pelo próprio educador em aula e pode orientar sua ação para aproveitamento posterior nas potencialidades do registro das câmeras de vídeo.

O educador, ao dispor de uma câmera de vídeo, pode registrar suas visitas, realizar estudos de caso e trazer para a aula, cenários e personagens distantes. Pode documentar e demonstrar procedimentos ou experiências cujo acompanhamento próximo seria perigoso, ou mesmo operacionalmente complicado.

A câmera de vídeo permite que o educador **transporte diferentes realidades para a aula**, e monte **painéis de diferentes opiniões e pontos de vista**, com depoimentos distintos, contribuindo para que se crie em aula um ambiente de discussão que ilumine diversas questões relacionadas ao tema abordado.



Ao utilizar uma câmera de vídeo para seus registros, tenha em mente que você pode colher mais que imagens estáticas! Parece óbvio, mas o que muita gente que não está acostumada a gravar em vídeo faz é usá-la tal como se fosse uma câmera fotográfica e perder a oportunidade de documentar depoimentos, falas, e, o que pode ser didaticamente mais poderoso: os procedimentos! A câmera de vídeo permite que você descreva procedimentos, passo a passo, para seus alunos. Os procedimentos de operação de uma máquina agrícola, a aplicação correta de determinado produto na lavoura, a mistura de elementos para a receita de um adubo, tudo pode ser demonstrado pela câmera, desde que você se planeje antes, pense nos melhores ângulos para cada etapa, organize-se.

A câmera de vídeo como instrumento de construção participativa do conhecimento



Você já pensou na possibilidade de propor uma **vídeo-atividade** aos alunos? Já pensou em oportunizar a seus educandos a possibilidade de manipularem uma câmera para registrar imagens?

Trata-se de algumas tarefas que podem ser dadas pelo educador em termos de propostas de registro e apresentação de casos pelos educandos que tenha a ver com os temas abordados em aula.

Esta é uma oportunidade educativa em que vale a pena investir. Quando os educandos podem dispor de uma câmera de vídeo (seja deles próprios, do educador ou da instituição de ensino a qual pertencem), abre-se a possibilidade dos próprios **registrarem casos específicos**, experiências mal ou bem-sucedidas em seu trabalho, **casos de estudo originais** que podem ser trazidos para a discussão em aula e contribuir imensamente com o conteúdo do curso.



Porém, não é só com o conteúdo que se contribui, mas com a forma das aulas também. Esta prática **valoriza a experiência de vida e profissional dos educandos e rompe com o sentido unidirecional da informação**, em que somente o educador é a pessoa que traz o conhecimento. **Cria-se um cenário de produção conjunta deste conhecimento**, onde o **educador é o mediador** especializado que sabe aproveitar a diversidade de vivências dos educandos, que pode respeitá-los como seres capazes de produzir informação e reflexão acerca dos assuntos abordados.

E, o que é também muito importante, este tipo de proposta transforma o “olhar” dos educandos, à medida que os provoca a contemplar, observar a realidade à sua volta e relacioná-la analiticamente com o que está sendo tratado no curso.

Penemos o seguinte: se é na aula que se **aprende**, é sempre no confronto com a realidade que se **apreende** o conhecimento, concorda? E a proposta de olhar o mundo por meio de uma

câmera de vídeo **não só condiciona o olhar com base nos limites do enquadramento da lente**, mas também o **enquadra pela proposta de observação dada pelo educador**. Ou seja, o aprendiz vai olhar por meio da câmera e das informações sobre o assunto que foram aprendidas em aula, criando um campo de embate propositivo com a realidade que só pode acontecer em ambientes onde a construção do conhecimento é participativa.



Síntese

Com o estudo desta unidade, é importante que você tenha percebido o audiovisual como um instrumento pedagógico de alta relevância, uma vez que abre possibilidades de interação nos processos de aprendizagem, propicia a valorização da experiência de vida dos alunos, multiplica os sentidos das informações, e permite que o aluno participe da construção destes sentidos, posicionando-se de maneira ativa na produção do seu próprio conhecimento.

Você viu também que o professor tem um papel fundamental de mediação destes processos e, para que possa exercê-lo em sua amplitude, precisa dedicar-se a conhecer cada vez mais sobre os códigos pelos quais se organizam estas linguagens, pois a forma é indissociável do conteúdo que estas carregam. A forma é também o conteúdo, e não dominar minimamente os processos que a produzem pode limitar as suas possibilidades de atuação como educador.

A organização de um acervo audiovisual material pressupõe, portanto, a constituição de um acervo de práticas, de leituras audiovisuais e textuais, de repertório: um acervo pessoal imaterial.

A ampliação deste acervo imaterial só pode ser realizada com a busca constante por informações, a pesquisa, o encontro com novas referências culturais por parte do professor. E também pela criatividade, pela inventividade objetiva, pela prática e pelo registro de experiências didáticas geradas ao longo de sua vida como educador.

As oportunidades de aproveitamento da linguagem audiovisual nas suas aulas são infinitas. Para começar, é necessário seguir um caminho que passa por reconhecer o papel destas linguagens na nossa visão da realidade, entender cada vez mais sobre a forma como se organizam, incorporar estes recursos na exposição das informações em classe ou na dinâmica de aula, e, finalmente, propor que os alunos se expressem e utilizem o audiovisual como instrumento mediador do conhecimento.

Foi assim que, discutindo algumas características destas linguagens, buscamos apontar para algumas possibilidades de práticas em sua forma bruta, esperando que você as reinvente e as desenvolva nas demandas específicas de suas aulas. Espera-se que você possa aproveitar com mais consciência e eficiência desta linguagem que, a bem da verdade, já utiliza no dia-a-dia para se informar, para se entreter, para se socializar.



Atividades de auto-avaliação

1. Como as diferentes linguagens podem ser potencializadas como metodologias de ensino de modo a que favoreçam a expressão e a apreensão dos conteúdos?

2. Você tem alguma experiência com uso das ferramentas de comunicação da Internet em projetos educativos? Como ela contribuiu para a ampliação da visão do seu trabalho? Construa um relato e compartilhe com seus colegas na ferramenta EXPOSIÇÃO.

3. Existem algumas atividades possíveis de serem realizadas na sala de aula ou projeto educativo como proposta de registro para enriquecer os conteúdos e temas abordados em pelo ducador. Apresente uma ferramenta de medição, indique um contexto de uso e fale da pertinência, possibilidades de interações entre aluno/conteúdo/sociedade e da importância desta no processo de aprendizagem.



Sugestão de Atividade

1. Proponha que seus alunos registrem com fotografias um caso de estudo que tenha a ver com a matéria que você esteja desenvolvendo em aula.

Mas coloque-os o desafio de apresentarem o material em termos de seqüências de imagens (fotografias) numa ou em várias cartolinas, anexando trechos de depoimentos, observações narrativas tal como de uma fotonovela que conte a história da visita ao local. Eles deverão organizar as imagens e textos como se fossem um roteiro de um filme, promovendo a quem contemple os cartazes uma verdadeira visita virtual ao local.

Poderão iniciar com imagens da chegada deles à determinada fazenda, o contexto geográfico, fotografias que descrevam a paisagem etc. Continuar com a imagem do primeiro interlocutor deles no local, adicionada da transcrição de algum trecho importante da fala da pessoa. Chegar às fotografias do plantio, das mudas, do adubo ou técnica utilizada como solução etc.

Ou podem começar diretamente pelo problema encontrado (a fotografia em detalhe de uma mancha encontrada na folhagem, por exemplo) e ir lentamente apresentando o caso, a região... Ou ainda começar pela solução (a técnica) e ir lentamente apresentando o problema a que ela veio responder...Enfim, organizar mesmo um material que sirva como um roteiro de um filme.

No desafio de organizar estas imagens e informações no tempo, ocorrem operações de hierarquização de dados, compreensão e articulação das informações, o que contribuirá imensamente para a aprendizagem.



Saiba Mais

Para complementar seu estudo sobre esta unidade leia o texto:
Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual: José Manuel Moran - Professor de Novas Tecnologias da ECA-USP <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>

E mais...

Dicas para uso da câmera de vídeo

Ao utilizar uma câmera de vídeo para seus registros, tenha em mente que você pode colher mais que imagens estáticas! Parece óbvio, mas o que muita gente que não está acostumada a gravar em vídeo faz é usá-la tal como se fosse uma câmera fotográfica e perder a oportunidade de documentar depoimentos, falas, e, o que pode ser didaticamente mais poderoso: os procedimentos! A câmera de vídeo permite que você descreva procedimentos, passo a passo, para seus educandos. Os procedimentos de operação de uma máquina agrícola, a aplicação correta de determinado produto na lavoura, a mistura de elementos para a receita de um adubo, tudo pode ser demonstrado pela câmera, desde que você se planeje antes, pense nos melhores ângulos para cada etapa, organize-se.

Dicas para gravação e catalogação de fitas

- Cole uma fita adesiva no lombo (lateral das fitas) com o nome dos programas e filmes gravados e também com o tempo total de duração de cada um deles.
- Grave sempre seus programas na velocidade SP do videocassete. Nas outras velocidades, você pode até economizar fita, mas pode comprometer a qualidade da imagem e do som além de deixar seu acervo mais suscetível aos malefícios do tempo.

- Se você estiver gravando a partir de um videocassete ligado a um receptor de TV a cabo, mantenha o volume de som do receptor no máximo (não o volume do televisor, mas o do codificador da rede a cabo). Mantê-lo em volume baixo limitará a altura do som do material gravado.
- Coloque numa etiqueta maior, na frente do estojo, outras informações que possam lhe ajudar na hora da exibição, como os números do contador de início e fim dos programas, início e fim de trechos que julgar importantes do filme etc. Isso pode ajudar no caso de você precisar projetar somente alguns trechos.



Para concluir o estudo

“A leitura é uma amizade.”
(Marcel Proust)

Caros estudantes!

Chegamos ao final do estudo e esperamos ter conseguido deixar alguns *rastros de amizade* firmados no compromisso e responsabilidade da docência.

O objetivo deste livro não foi apresentar modelos, mas chamar atenção sobre alguns elementos importantes a serem considerados numa relação de ensino e aprendizagem.

A tarefa do professor é complexa, assim como é desafiante a aprendizagem, pois cada sujeito possui seu perfil, um ritmo próprio, além de expectativas particulares. Selecionar métodos, propor estratégias, portanto, requer mobilizar além de conhecimentos específicos próprios da formação e das áreas de ensino, sensibilidade e criatividade que advém das experiências e do cotidiano profissional. Cabe ressaltar que um bom planejamento, um acompanhamento adequado e um feedback responsável e ético torna uma prática de ensino, certamente, exitosa.

Desejamos, sinceramente, que os referenciais deste livro sirvam para provocar algumas reflexões no sentido de qualificar práticas e acrescentar as de excelência que estão em desenvolvimento, pois cada qual possui um pouco a contribuir – os saberes científicos, devem se juntas aos saberes da experiência, e a partir deles construir caminhos viáveis para uma educação sempre melhor.

Assim, na cumplicidade dessa leitura deixamos o registro de nosso e carinho e o desejo de muito sucesso à frente de seus projetos educacionais!

Os professores!



Referências

Unidade 1

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEMO, Pedro, Saber pensar 4^a. Ed. São Pulo: Cortez: Instituto Pulo Freire, 2005.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, C. Abreu MACEDO, Elizabeth (orgs). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Questões de Metodologia do ensino Superior*. Disponível em: http://ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pedf/questoes.pdf, 2003. Acessado em: agosto de 2006.

_____. O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da didática (A relação objetivo-conteúdo-método na didática crítico-social). In: *Didática – Velhos e Novos Temas*. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/gtdidatica/index.htm>. Acessado em: Fevereiro 2007.

_____. Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural e a da teoria da atividade. In: *Educar*. N. 24. p. 13-147. Editora UFPR, 2004.

_____. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LEONTIEV, Aléxis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique. In: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone Editora, 1992.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Abr 2007. Pré-publicação.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma revisão radical. *Revista Ibero-Americana*. Janeiro, 2001.

MOLL Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, M.O, (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 143-162.

PADILHA, R.P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo freire, 2001.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

Unidade 2 e 3

ALEXANDER, P. A. y Jetton, T. Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 163-180). Mahwah: Erlbaum, 2000.

BAKER, L. y Brown, A., "Metacognitive skills and reading". En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research* (Vol. III, pp. 353-394). Nueva York: Longman, 1984.

BRANDSFORD, J. D. y Vye, N. J.. Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza. En Resnick, L. Y Klopfer, L., 1996. *Currículo y cognición*. Buenos Aires: Aique, 1996.

CARPENTIER, A., *El arpa y la sombra*. Madrid: Alianza, 1998.

CEREIJIDO, M. *La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2001.

DE KRUIF, P., *Los cazadores de microbios*. México: Porrúa, 1996.

DOLE, J., Duffy, G., Roehler, L. y Pearson, D., Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*. Vol. 61 (2), pp. 239-264, 1991.

Flavell, J. 2000. *El desarrollo cognitivo* (Nueva edición revisada). Madrid: Visor.

Fontanarrosa, R., *Pequeño Fontanarrosa Ilustrado*. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-72219-2006-08-30.html> (14/09/06), 2006.

FERREIRO, E. *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

GARNER, R., Rules for summarizing texts: is classroom instructional being provided?". *Journal of Educational Research*. Vol 77 (5), pp. 304-308, 1984.

GARNER, R., "Text Summarization. Deficiencies among older students: awareness or production ability?". *American Educational Research Journal*. Vol. 22 (4), pp. 549-560, 1985.

GARNER, R., *Metacognition and reading comprehension*. Nueva Jersey. Ablex, 1988.

GARNER, R., "Metacognition and self-monitoring strategies". En Samuels, S. y Farstrup, A. (Eds.). *What research has to say about reading Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 236-252. 1992.

GARNER,, Ruth, "Strategies for reading and studying expository text". *Educational Psychologist*, 22 (3 y 4), pp. 299-311, 1987.

GOODMAN, K., "Becoming readers in a complex society". Separata del *Eighth-third Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 79-115). Chicago: University of Chicago Press, 1984.

GUINZBURG, C. El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI. Barcelona. Península. (Hay version en italiano de 1976, editado por Einaudi, 2001.

KAMIL, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. y Barr, R. *Handbook of reading research* (Vol. III). Mahwah: Erlbaum, 2000

LEÓN, J., 1996. *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.

LIENDRO, E., *Curriculum presente ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Tomo II, 1992.

MANGUEL, A., *Una historia de la lectura*. Santa Fe de Bogotá: Norma. 1999.

Marx, R. y Walsh, J., Learning from academic tasks. *The Elementary School Journal*. Vol. 88 (3), pp. 207-219, 1988.

MEYER, B. y Rice, G., The structure of text. En Pearson, P. David (Ed.). *Handbook of Reading Research* (pp. 319-351), Nueva York: Longman, 1984.

MORDUCHOWICZ, R., *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

NORIMITSU ONISHI, Pygmies wonder if oil pipeline will ease their poverty. *Buenos Aires Herald*. 16/07/00), 2000.

ORWELL, G., 1995. México: DestinoLibro. 1984.

PAOLONI, P.; RINAUDO, M. y DONOLO, D., Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. Tareas académicas en la universidad. *Revista de La Educación Superior*.133- Enero Marzo de 2005, XXXIV (1): 33-50, 2005.

PÉREZ TAMAYO, R. La nuca de Cereijido. *Avance y Perspectiva* (20), pp. 197-202, 2001.

PERKINS, D. *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa, 1996.
Piccolo, J., "Expository text structure: Teaching and learning strategies". *The Reading Teacher*, Mayo, 1987, pp. 838-847, 1987.

POZO, J. y MONEREO, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, 1999. Reinoso, S., diario La Nación. www.lanacion.com.ar, 2004.

RINAUDO, M. (En prensa) Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas. Textos en Contexto 8. Lectura y Vida y Asociación Internacional de Lectura), 2006

_____. (En preparación) *Días de Clase. Entre textos y tareas*, 2006a.

Rinaudo, M., El conocimiento acerca de los textos escolares en la formación y perfeccionamiento docente. *Seminario Internacional de Textos Escolares*, Santiago, 19, 20 y 21 de abril de 2006, 2006b.

_____. *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto: EFUNAR. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, 1999.

_____. Sobre libros y fotocopias. *Aula Abierta. Revista de Educación*, año 7 (75), pp. 6-10, 1999a.

_____. y Galvalisi, C., Para leer mejor. Cómo evaluar la calidad de los libros escolares. Buenos Aires: La Colmena, 2002.

_____. y Galvalisi, C., Los valores en los libros escolares. *Victimología* (18), pp. 169-179, 1999.

RODARI, Gianni *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue, 1997.

SALOMON, Gavriel, Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 143-159. 1992.

SALOMON, G; David N. Perkins, D. y Globerson, T., Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (13), pp. 6-22, 1992,

SLATER, W. y Graves, M., Investigaciones sobre el texto expositivo. En Muth, Denise. 1991. *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique. (Hay una versión anterior en inglés: Slater, W. y Graves, M., 1989. "Research on expository text: implications for teachers". En Muth, K. Denise (Ed.). *Children's Comprehension of Text*. Newark: International Reading Association, 1991.

TOLCHINSKY, L. Constructivismo en educación: Consensos y disyuntivas. En Rodrigo, M. Y Arnay, J. (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, 1997.

VASCO MONTOYA, E. Los valores implícitos en los libros de texto. En Peña Borrero, L. *La calidad del libro de texto*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC), Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), Pontificia Universidad Javeriana, Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB). Santa Fe de Bogotá, 1991.

VOSS, J., On learning and learning from text. En Mandl, H., Stein, N. y Trabasso, T., *Learning and comprehension of text* (pp. 193-211). Hillsdale: Erlbaum, 1984.

Wade, S. E. y Moje, E. B. The role of text in classroom learning. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 609-628). Mahwah: Erlbaum, 2000.

WADE, S. y Reynolds, R. Developing metacognitive awareness. *Journal of Reading*. Octubre 1989, pp. 6-14, 1989.

WERTSCH, J., *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

WINNE, P. y Marx, R., "A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks". En Ames, G. y R. Ames

(Eds.). *Research on motivation in Education*. Orlando. Academic Press (3), pp. 223-257, 1989.

Unidade 4

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas: Papirus Editora, 1995.

BACIC, Gregório. Educação Ambiental e linguagem dos meios audiovisuais: relatos e comentários bem a propósito.” In: Trajber, Rachel; da Costa, Larissa Barbosa (org) *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais audiovisuais*. Editora Fundação Peirópolis / Instituto Ecoar para a Cidadania: São Paulo, 2001.

FRANCO, Marília. A Natureza Pedagógica das Linguagens Audiovisuais. In: *Coletânea Lições de Cinema*, 1. São Paulo: FDE, 1992 (pp 11-29)

GRINSPUM, Denise e JAFFE, Noemi. *Ver Palavras, Ler Imagens: literatura e arte*. São Paulo: Global : Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.

MARTIN-BARBERO, Jesús & REY, Germán, Rey. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, 2001.

Sobre os professores conteudistas



André Costa

Cineasta documentarista, professor universitário de Rádio/ Televisão e também de Cinema na FAAP. Formado em Cinema, Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela FAU-USP. Educador e pesquisador em linguagens audiovisuais. É um dos coordenadores do grupo de produção e pesquisa audiovisual Olhar Periférico, pelo qual realizou diversas oficinas de linguagem videográfica para jovens e educadores, dirigiu 18 documentários nas áreas cultural, social e educativa, tendo sido premiado por diversos trabalhos em Festivais de Cinema.

Carmen Maria Cipriani Pandini

Licenciada em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Na Educação a Distância desde 2001 atua na função de professora, tutora de cursos de graduação, extensão e especialização, na UnisulVirtual, desde 2005, na equipe de Desenho Educacional com atividade de Designer Instrucional e professora tutora. É autora de material didático na área da didática e metodologia do ensino. Integra a equipe de coordenação didática do Projeto *Máster Interinstitucional de Formação de Qualidade* (MIFORCAL) do Programa ALFA da EU, coordenado pela Universidade Ca'Foscari de Veneza, Programa que a UNISUL integra.

Jucimara Roesler

Licenciada em Pedagogia. Especialista em Informática na Educação. Mestre em Educação. Doutoranda em Comunicação Social pela PUC/RS. Professora das disciplinas de Tecnologias Aplicadas a Educação, Informática na Educação, Metodologia da Educação a Distância em cursos presenciais e a distância. Professora Autora de Materiais Didáticos para Educação a Distância. Tutora de Cursos de Extensão: Estratégias e Tomadas de Decisão para EaD, O uso educacional da Internet, entre outros. Possui publicações científicas sobre a utilização das tecnologias em contexto pedagógico e sobre educação a distância.

Maria Cristina Rinaudi

María Cristina Rinaudo é professora titular das disciplinas de Psicologia Educacional e de Didática no Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de Río Cuarto, em Córdoba, Argentina. Obteve o título como Licenciada em Ciências da Educação, na Universidade Católica de Córdoba e de Doutora nas mesmas disciplinas, na Universidade Nacional de Río Cuarto. Centra seu interesse na pesquisa no campo das aprendizagens no ensino médio e universitário. Nessa linha, publicou numerosos artigos especializados sobre a compreensão da leitura, estratégias de aprendizagem, tarefas acadêmicas, motivação e auto-regulação. Um de seus últimos livros elaborado em co-autoria com Celía Galvalisi – Para ler-te melhor. Como avaliar a qualidade dos livros escolares? Publicado pela Editora La Colmena, recebeu o prêmio de melhor livro de Educação publicado na Argentina em 2002, através da Fundação El Libro, nas XIII Jornadas Internacionales de Educación. Outros títulos recentes tratam sobre o papel dos fatores motivacionais – Rinaudo, M. e Donolo, D. (Eds) 2006. Motivação. Contribuições ao estudo em contextos acadêmicos. Série Psicologia Educacional. Coleção Educação. Río Cuarto: EFUNARC-; A investigação em leitura. Acertos e desacertos na pesquisa das últimas décadas. Textos em Contexto 8. Leitura e Vida e Associação Internacional de Leitura e ao desempenho em atividades complexas de escrita na universidade – Donolo, D. e Rinaudo, M. (Eds). 2007. Ensinar e aprender. Interações em contextos presenciais e virtuais. Série Psicologia Educacional. Coleção Educação. Río Cuarto: EFUNARC.

No âmbito universitário e em cursos de graduação, quarto ano, trabalhou em cursos sobre Psicologia Educacional, Estratégias de Aprendizagem, Textos Escolares e Avaliação das aprendizagens nas diversas instituições de Argentina, Latino América e Espanha.

Respostas e comentários das atividades de auto-avaliação



Unidade 1

Com base no texto abaixo discuta as questões a seguir:

“O planejamento deve servir para pensar a prática antes de realizá-la” diz Sacristàn (2000, p. 297), e neste “projetar reflexivo” existem elementos fundamentais a serem considerados, que devem ser coerentes com a intencionalidade que se propõe a organizá-la. Deve apresentar de forma clara e devidamente configurado o contexto do ensino – que se guia por uma estrutura pela: matéria a ser ensinada, por critérios filosóficos, psicológicos e epistemológicos e também pedagógicos que irão justificar os conteúdos selecionados e a metodologia a ser adotada, considerando sempre o contexto de interesses dos alunos, recursos disponíveis e limitações existentes.

- 1) No seu ponto de vista, qual tem sido a sistemática de planejamento vivenciada na maioria das escolas hoje? Quais avanços e problemas podem ser identificados como comuns a quase todas?

Comentário: Para responder a esta questão, você deve tomar como referência alguma escola. Dependendo do modelo ou da filosofia adotada está o modelo de planejamento. Muitas escolas valorizam a problematização e o trabalho por projetos, então, o planejamento é flexível, construído com base também nos interesses dos alunos. Se a escola é uma escola aberta ao diálogo, ao trabalho coletivo, também vai ter uma forma de planejamento compartilhada e colaborativa.

- 2) Como o planejamento pode prever uma harmonização entre as áreas de estudo, a relação conteúdo/métodos e procedimentos de ensino?

Comentário: Em relação ao planejamento escolar, (ou seja) entre turmas ou níveis, isto só vai acontecer se houver um trabalho colaborativo e um diálogo entre a equipe de professores. Dentro de uma sala ou série é possível, por meio de projetos de trabalho que envolve vários campos de saber e correspondem a várias disciplinas, então, é perfeitamente possível um diálogo harmônico levando em conta a diversidade de métodos e conteúdos e vários procedimentos, pois eles terão de se adequar ao desenvolvimento das atividades.

3) No seu ponto de vista, como deve se dar a relação entre os objetivos educacionais, à construção da cidadania e à interação aluno-professor nas salas de aula? Como isto pode ser previsto no planejamento?

Comentário: Pode ser previsto, mas, em primeiro lugar, o professor deve ser um sujeito comprometido, deve conhecer os objetivos de sua disciplina e deve participar das decisões da escola. No planejamento, essa dimensão ou característica não deve aparecer somente nas técnicas utilizadas, mas na forma como o professor seleciona os temas de debate, na forma como ele “dá as respostas” ao seu aluno, na avaliação. Então, os critérios de avaliação, também indicam como se dá essa relação no planejamento.

Unidade 2

1) Quais as condições de apresentação de uma atividade acadêmica, conforme as sugestões da autora?

Comentário: Esta questão deve contemplar os elementos a ser considerados pelo professor quando da apresentação de uma atividade para o aluno. Exemplo: Apresentação de plano de ensino, orientação da atividade: tipo de atividade: oral ou escrita, objetivos explicação dos procedimentos, cronograma de desenvolvimento e critérios de avaliação. Você até pode apresentar um exemplo prático desenvolvido pelos alunos.

2) Como realizar uma avaliação da qualidade de atividades acadêmicas? O que o docente deve considerar na seleção dessas atividades?

Comentário: Em primeiro lugar, o professor deve observar qual tipo de atividade está sendo apresentada se corresponde ou não ao nível da turma ou aquela classe. Se é relevante para o aprendizado, se contribui para o desenvolvimento do aluno, se há possibilidade de relações contextuais. E outras questões que você mesmo pode levantar com a experiência que possui como docente ou do que verifica nas atuações docentes.

3) Como realizar o planejamento de atividades relativas à área de conhecimento dos estudantes contemplando as sugestões proporcionadas sobre as condições de apresentação e execução das atividades?

Comentário: Esta questão pode ser nutrida com contribuições pessoais, mas alguns elementos que você pode contemplar são organização do tempo e do espaço, seleção de recursos, observância dos objetivos, expectativas do aluno etc.

Unidade 3

1. Selecione um texto com um objetivo acadêmico (defina o nível e turma) e analise argumentando com relação a:

- 1) Característica do texto.
- 2) Critérios de seleção e qualidade do texto
- 3) Conhecimentos prévios (científicos e espontâneos)
- 4) Possibilidades de aprendizagem

Comentário: Resposta pessoal com base no conteúdo da unidade e nas experiências pessoais.

Unidade 4

- 1) Como as diferentes linguagens podem ser potencializadas como metodologias de ensino de modo a que favoreçam a expressão e a apreensão dos conteúdos?

Comentário: Aqui você pode considerar a necessidade de contemplar múltiplos recursos tecnológicos para o desenvolvimento das aulas. A TV, o vídeo, a fotografia, e suas diferentes linguagens e contextos podem ser utilizadas na construção da aprendizagem do aluno, incluindo-os no processo, inclusive, possibilitando que manuseiam as mídias e criam a partir delas. A mediação do professor é fundamental na orientação dos trabalhos, criando oportunidades de elaboração, implementação de projetos e registros acerca da experiência realizada.

- 2) Você tem alguma experiência com uso das ferramentas de comunicação da Internet em projetos educativos? Como ela contribuiu para a ampliação da visão do seu trabalho? Construa um relato e compartilhe com seus colegas na ferramenta EXPOSIÇÃO.

Comentário: Resposta pessoal.

- 3) Existem algumas atividades possíveis de serem realizadas na sala de aula ou projeto educativo como proposta de registro para enriquecer os conteúdos e temas abordados em pelo educador. Apresente uma ferramenta de medição, indique um contexto de uso e fale da pertinência, possibilidades de interações entre aluno/contéudo/sociedade e da importância desta no processo de aprendizagem.

Comentário: Resposta pessoal.

