

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

MÁRCIA REGINA SOUZA DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO ALIADA AO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS**

**Porto Alegre
2010**

MÁRCIA REGINA SOUZA DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO ALIADA AO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia pela Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul – FACHED/UFRGS.

Orientadora:
Profa. Ms. Beatriz Corso Magdalena.

Porto Alegre
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-reitora de Graduação: Prof^a Valquiria Link Bassani

Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Johannes Doll

Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância/PEAD: Profas. Rosane Aragón de Nevado e Marie Jane Soares Carvalho

Dedico este trabalho aos meus pais, Jorge e Olga e ao meu esposo amado, Andrei.

*Prosseguimos. Reinauguramos.
Abrimos olhos gulosos a um sol
diferente que nos acorda
para os descobrimentos.
Esta é a magia do tempo.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Alfabetização Aliada ao Desenvolvimento de Competências é uma investigação de cunho predominantemente exploratório-qualitativo, com características de estudo de caso. Neste trabalho pretende-se discutir as implicações decorrentes de um processo de aprendizagem, onde a alfabetização ocorre concomitantemente ao desenvolvimento de competências-chave e básicas, tendo como estratégia principal o uso de uma arquitetura pedagógica (documentário). Durante os trabalhos desenvolveu-se o estudo do que são competências; como aliá-las ao processo de alfabetização; quais competências priorizar neste interstício e qual a relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação das referidas competências. No espaço referente à contextualização do estudo, o trabalho expõe a arquitetura pedagógica pretendida, apresentando o meio e as circunstâncias nos quais foi inserida. O capítulo destinado ao desenvolvimento da experiência mostra que o estudo ocorreu *in loco*, ou seja, em uma escola de ensino fundamental junto a uma classe de alfabetização. Os dados e as evidências apresentados foram coletados no período de estágio curricular supervisionado. E os resultados obtidos revelam que uma estratégia moderna, aberta e flexível – arquitetura pedagógica – é exequível, mesmo com crianças de seis anos de idade. Revelam ainda, que é possível aliar o desenvolvimento de competências ao processo de alfabetização inicial.

Palavras-chave: alfabetização – competências – arquitetura pedagógica – documentário – TIC's.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ambiente Informatizado

DeSeCo – Definição e Seleção de Competências-chave

DVD – Digital Video Disc (Disco Digital de Vídeo)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PNE's – Portadores de Necessidades Educacionais Especiais

Pro-jovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

UBS – Unidade Básica de Saúde

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Etnia dos Alunos.....	23
FIGURA 2: Com quem os alunos moram.....	24

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	6
LISTA DE FIGURAS.....	7
1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Objetivo.....	10
1.2 Contextualização do Estudo.....	10
1.3 Problemática em Questão.....	12
1.4 Base Teórica.....	13
1.4.1 Adaptação escolar.....	13
1.4.2 Arquitetura pedagógica - documentário.....	15
1.4.3 O que são competências?.....	16
1.4.4 Por que aliar competências ao processo de alfabetização?.....	19
1.4.5 Quais competências devem ser priorizadas pelo professor nesse processo? Por quê?.....	20
1.4.6 As tecnologias de Informação e Comunicação favoreceram a formação das competências relevantes para o processo de alfabetização?.....	20
2 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA.....	23
2.1 O Campo de Estágio.....	23
2.2 Os Sujeitos em seu Espaço.....	24
2.3 Relato e Análise da Prática.....	26
2.3.1 Síntese do projeto desenvolvido.....	26
2.3.2 A Prática.....	27
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	44

APÊNDICE A: ALUNOS UTILIZANDO O SOTWARE TUX PAINT PARA
RETOMAR AS VOGAIS**47**

APÊNDICE B: CARTAZ COLETIVO SOBRE AS FORMAS GEOMÉTRICAS
ESTUDADAS.....**48**

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objetivo

A redação deste documento tem por objetivo relatar e analisar experiências, por mim vividas ao longo do estágio curricular supervisionado, bem como desvelar uma problemática decorrente daquele período.

1.2 Contextualização do Estudo

O estágio supracitado foi desenvolvido em uma escola pública da periferia de Alvorada/RS, com uma classe de alfabetização, no período de abril a junho de 2010.

No projeto original de estágio, planejei desenvolver um trabalho pleno e consistente, a fim de despertar, nos estudantes, o apreço constante pela instituição escola, além de estimular a curiosidade e a autonomia destes. Esse trabalho tinha tais intenções, uma vez que a turma estava enfrentando uma séria dificuldade de adaptação ao novo ambiente, em função das diferenças entre os ambientes educacionais anteriores e o atual. Dos trinta alunos, vinte eram provenientes de escolas de educação infantil e portanto, já possuíam certa experiência com o ensino formal, contudo, a proposta e o espaço das escolinhas diferiam bastante dos da escola de ensino fundamental. Nas escolinhas havia, sobretudo, o cuidado físico da criança tais como alimentar, medicar quando necessário, colocar para dormir após o almoço, pentear os cabelos, trocar a roupa, substituir tênis por chinelos quando estivesse calor, dar conta de eventuais

brinquedos extraviados ou danificados etc. Já na escola de ensino fundamental, “a escola grande”, os interesses e as prioridades eram outros, objetivava-se o conhecimento formal e a formação do cidadão, por exemplo.

Assim, pode-se dizer que, naquele momento, a minha função era muito mais de auxiliar os alunos em situações de aprendizagem do que de cuidar, e isto causava estranheza para as crianças, tornando muito difícil a adaptação delas àquele ambiente.

Diante disso, pensei na ocasião em desenvolver um trabalho focado na escola em si, visando mostrar para os novos alunos que, apesar das diferenças em relação às escolinhas, aquela instituição também poderia ser um local muito divertido e prazeroso.

Como instrumento de trabalho para alcançar este objetivo lancei mão da arquitetura pedagógica do tipo documentário.

Arquiteturas pedagógicas funcionam como “suportes estruturantes para a aprendizagem” ou seja, são estratégias de trabalho propostas pelo professor afim de provocar, nos educandos, desequilíbrios cognitivos, a partir de atividades interativas e problematizadoras. Esses desequilíbrios levarão os sujeitos à construção de novos conhecimentos na medida em que concomitantemente à situação desequilibrante é oferecido ao aluno suporte para a reconstrução do saber. Além disso, as arquiteturas pedagógicas preveem necessariamente ação e reflexão sobre a atividade realizada, individual ou coletivamente (CARVALHO, NEVADO, MENEZES, 2009).

A arquitetura que escolhi – fazer um documentário com os alunos – foi permeada por alguns dos diversos eixos de aprendizagem constantes nos referenciais curriculares previstos para a Rede Municipal de Ensino de Alvorada e teve como foco central a escola e as relações quotidianas estabelecidas entre os estudantes e a respectiva instituição. Para isso, o projeto de trabalho (documentário) previu a existência de dez elementos constitutivos – pontos de suma importância - pois, sem os mesmos, o trabalho poderia pender para o insucesso. Foram eles: interação, investigação, registro, autoria, autonomia, mediação, cooperação,

questionamento, tecnologia e o conhecimento prévio.

Eis que foram justamente esses elementos constitutivos os responsáveis pelo desenvolvimento de algumas competências (PERRENOUD, 2000). Assim, cooperação, interação e autonomia, na minha perspectiva, referiram-se a competência de “saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança”; a investigação e os registros disseram respeito ao “saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades”; o “saber [...] desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo” esteve presente, em inúmeros momentos, dentro de situações de autoria; a mediação que exerci junto aos alunos favoreceu o “saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva [...] gerenciar e superar conflitos; conviver com regras [...] saber construir normas de convivência [...]”. E a valorização do conhecimento prévio, os questionamentos e o uso de tecnologias estiveram presentes ao longo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências diversas, como veremos mais detalhadamente ao longo deste documento.

Assim, após a finalização do estágio, me dei conta de que toda a minha prática foi calcada na questão da alfabetização (por tratar-se de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental) aliada ao desenvolvimento de algumas competências.

1.3 Problemática em Questão

Diante do que foi posto até então, proponho neste novo trabalho uma investigação acerca da seguinte problemática: alfabetização aliada ao desenvolvimento de competências. E, para tanto, lanço mão de algumas questões investigativas essenciais:

- O que são competências?
- Por que aliá-las ao processo de alfabetização?
- Quais competências devem ser priorizadas pelo professor nesse

processo? Por quê?

- As Tecnologias de Informação e Comunicação favoreceram a formação das competências relevantes para o processo de alfabetização?

1.4 Base Teórica

Para que se torne possível uma boa compreensão acerca deste trabalho, a qualquer leitor, discorrerei de imediato sobre seis pontos essenciais: adaptação escolar, arquitetura pedagógica – documentário, competências, alfabetização aliada às competências, competências a serem priorizadas pelo professor no processo de alfabetização e a relação existente entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e a formação de competências.

1.4.1 Adaptação Escolar

A capacidade de transferir competências aprendidas para novos cenários deve ser entendida como um processo de adaptação, que requer compreensão, indagação e nova aplicação de conhecimentos e habilidades. As novas situações e os novos contextos sempre manifestam um grau de indeterminação, de abertura, de singularidade irreduzível, de surpresa. (GÓMEZ, 2011, p.86).

O início de um ano letivo traz consigo muitas expectativas, não somente para os alunos, mas também para pais e professores. Sentimentos tais quais: ansiedade, curiosidade, angústia e insegurança fazem parte deste momento. Esta fase inicial denomina-se período de adaptação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDBEN), criada sob o número 9.394 em 20 de dezembro de 1996, prevê o ingresso de crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, Lei nº 9.394/96). Mas, nada fala sobre como deve ser a acolhida e a adaptação destes

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
Acesso em: 24 out. 2010.

educandos na escola. No entanto, existe um documento, o terceiro relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos² que diz:

Para recebê-las, ela [a escola] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. [...] (BRASIL, 2006, p.22).

No mesmo documento recomenda

É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (BRASIL, 2006, p.22).

Analisando-se esse documento na íntegra, observa-se que há uma latente preocupação do governo federal com o processo adaptativo dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental aos seis anos.

Por tratar-se de uma situação relativamente nova, a adaptação dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda é pouco discutida entre os teóricos. Quase nada há na literatura. Dentre o material disponível, encontra-se o artigo Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental (RAPOPORT et al, 2008), onde os autores discutem o verdadeiro significado da palavra adaptação bem como sua importância e suas implicações para as partes envolvidas:

O termo adaptação é usualmente utilizado para designar um processo, um mecanismo necessário para enfrentar situações novas[...]. Alguns autores questionam o termo adaptação, preferindo a utilização do termo inserção. [...] (RAPOPORT et al, 2008, p. 269).

Os mesmos autores completam

Entretanto o termo adaptação [...] não implica em um ajustamento ou amoldamento da criança à instituição escolar, mas num processo complexo que envolve uma interação e flexibilização de todos os envolvidos em busca de seu bem-estar psicológico e social. A forma como esse processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reações da criança. (RAPOPORT et al, 2008, p. 269).

Dessa forma, pode-se dizer que cada criança tem o seu próprio ritmo de adaptação, podendo levar mais ou menos tempo em relação à outra criança que se encontre na mesma situação. Portanto, faz-se necessário que os adultos envolvidos não meçam esforços para tornar esse período o mais tranquilo e natural possível.

2 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>
Acesso em: 24 out. 2010.

1.4.2 Arquitetura Pedagógica – Documentário

As exigências formativas dos cidadãos contemporâneos são de tal natureza que requerem reinventar a escola para que seja capaz de estimular o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes, dos valores e das emoções que os contextos sociais heterogêneos, cambiantes, incertos, saturados de informação, contextos caracterizados pela supercomplexidade exigem. (GÓMEZ, 2011, p.68-69).

Em tempos de web 2.0 a escola já não pode mais continuar sendo a mesma do século passado. É preciso inovar. Pedagogias fechadas soam como retrógradas. Além disso, estas práticas não combinam com o arsenal tecnológico disponível a qualquer cidadão, seja ele alfabetizado ou não. As tecnologias fazem parte do cotidiano das mais diversas pessoas.

Diante disso, o professor ganha destaque dentro das salas de aula atuais; não pelo poder investido em sua pessoa, muito pelo contrário. Ele torna-se importante por ser o proponente e o mediador dos novos mecanismos de aprendizagem, entre os quais se destacam as arquiteturas pedagógicas. Nesta perspectiva educador e educando colocam-se lado a lado em busca do conhecimento, tecendo aprendizagens.

Conforme já foi citado no item 1.2 deste documento, entende-se que as arquiteturas pedagógicas referem-se às estratégias modernas, de aplicação pedagógica aberta e flexível, no âmbito escolar. Assim:

As arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software educacional, internet, inteligência artificial, Educação à Distância, concepção de tempo e espaço. [...] (CARVALHO, NEVADO, MENEZES, 2007, p. 39).

E mais

O caráter dessas arquiteturas pedagógicas é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído na vivência de experiências e na demanda de ação, interação e meta-reflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente socioecológico. Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (CARVALHO, NEVADO, MENEZES, 2007, p. 39).

A aplicabilidade das diversas arquiteturas pedagógicas possíveis e existentes está intrinsecamente ligada a questões que se relacionam à sócio-

interação. À luz destas práticas, os sujeitos constroem conhecimento e desenvolvem competências, tecendo grandes redes sociais calcadas na realidade subjacente.

Freire (1999) já falava sobre a relevância da realidade em processos construtivos: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (p.104).

Em se tratando de realidade, uma boa arquitetura pedagógica é a do tipo documentário. Esta se propõe a registrar situações previamente discutidas e planejadas. Ela requer o pleno envolvimento das partes operantes. Sua essência está em documentar fatos não ficcionais.

Conforme o professor do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dr. Hélio Augusto Godoy de Souza (2002, p.19):

O documentário, entre inúmeras tendências audiovisuais, pode então passar a ser considerado como uma das adaptações culturais desenvolvidas na evolução da espécie humana, onde a questão do Conhecimento e da Realidade assume posição destacada. Sua forma de produção aproxima-se do fazer investigativo que também está presente na ciência.

Assim, a construção de um documentário imprime nos sujeitos envolvidos, a necessidade de metarreflexões acerca de situações que englobam, necessariamente, a interação, a investigação, os registros, a autoria, a autonomia, a mediação, a cooperação, os questionamentos, as tecnologias e o conhecimento prévio. Ou seja, ações de aprendizagem que envolvam os elementos constitutivos citados no item 1.2 deste documento.

1.4.3 O que são Competências?

“O que nos cerca nos socializa, tomar consciência e posição sobre o que nos rodeia nos educa”. (GÓMEZ, 2011, p.81).

Atualmente muito tem se ouvido falar em competência, principalmente no que tange a educação escolar. Mas afinal, o que são competências?

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propôs aos países membros, em 2000, a definição dos propósitos fundamentais dos

sistemas educacionais no que tange as competências-chave por meio da redação do documento DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-chave). Neste documento, difundido aos seus países apenas em 2003, competência é definida como:

A capacidade de responder as demandas complexas e realizar tarefas diversas de forma adequada. Supõe uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamentos que são mobilizados conjuntamente para obter uma ação eficaz. (GÓMEZ, 2011, p.84).

Para Cury³ (PRADO, 2002 apud CURY) a competência não é ensinada pelo professor, mas sim aprendida pelo aluno. E Macedo³, sobre a mesma questão, diz: "ela pode ser explicada como um saber que se traduz na tomada de decisões, na capacidade de avaliar e julgar" (PRADO, 2002 apud MACEDO).

De acordo com Perrenoud⁴ (2000, online), "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" .

Assim, pode-se entender o termo competência como algo amplo e necessário à prática pedagógica contemporânea, uma vez que as estratégias conteudistas de ensino já não suportam mais as necessidades dos nossos educandos. Faz-se necessário uma educação expressiva, capaz de libertar os alunos das amarras do ensino tradicional. Desse modo, aposta-se em pedagogias construtivistas, onde a criança tenha, não somente a oportunidade de apropriar-se de conhecimentos e saberes obtidos na interação com professores e colegas, mas também a oportunidade de experimentar o ensino alicerçado em situações reais, através das quais este educando precise mobilizar aquilo que aprendeu para sanar situações-problema dentro e fora da escola, em seu cotidiano.

1.4.3.1 Grupos de Competências

3 <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/especial-ensino-medio-425400.shtml>

Acesso em: 09 out. 2010.

4 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

Acesso em: 02 out. 2010.

1.4.3.1.1 Competências-chave, segundo o documento DeSeCo

Em Gómez (2011, p. 91-92) encontra-se a descrição das três competências-chave referidas no documento supracitado:

- Competência para *utilizar interativamente e de forma eficaz as ferramentas e instrumentos* [grifo do autor] de todo o tipo que a sociedade da informação requer;
- Competência para *funcionar em grupos sociais cada vez mais complexos e heterogêneos* [grifo do autor];
- Competência para *agir de forma autônoma* [grifo do autor].

1.4.3.1.2 Competências em Perrenoud

Perrenoud (2000), no mesmo artigo citado anteriormente, aponta oito grupos de competências para o desenvolvimento da autonomia pessoal:

- saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
- saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
- saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
- saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- saber gerenciar e superar conflitos;
- saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
- saber construir normas negociadas de convivência que superem

diferenças culturais.

Como se pode observar, nesses dois grupos há uma grande semelhança em relação à formação de competências, sendo o primeiro de caráter geral e o segundo, mais específico. Neste trabalho, as competências são consideradas em suas totalidades de maneira que, de forma talvez demasiadamente pretensiosa, é possível acreditar que a prática durante o estágio curricular supervisionado serviu-se do ensino de competências junto ao processo de alfabetização. Adiante esta ideia será melhor elucidada.

1.4.4 Por que aliar competências ao processo de alfabetização?

Quando se pensa em processo de alfabetização, antes de qualquer idéia, logo vem a mente a aquisição da leitura, da escrita e o aprimoramento do raciocínio lógico-matemático. Todavia, é preciso salientar que tal processo é muito mais amplo, rico e significativo. Freire e Macedo (1994, p.90) corroboram este pensamento:

A ideia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita. [...] a alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. [...]

Os mesmos autores completam

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida. (FREIRE; MACEDO, 1994, p.90).

Considerando a complexidade e a importância de um processo de alfabetização bem estruturado e conseqüentemente bem sucedido, defende-se o desenvolvimento de competências pelos processos de ensino e de aprendizagem. Isso porque, como já foi citado, as competências estão relacionadas a processos de mobilização de conhecimentos e saberes às situações reais quotidianas. Parece ser pouco provável a obtenção de bons resultados em práticas cujo processo de alfabetização não está focado, também, no desenvolvimento de competências. Não

há lógica em ensinar por ensinar. Faz-se necessário compreender o ensinar como estratégia para que os alunos aprendam e compreendam os fatos e fenômenos que fazem parte do seu viver e, com isso, tornem-se mais preparados para a vida e para o mundo. A escola se propõe a ser uma instituição libertadora sendo a alfabetização o primeiro estágio rumo à liberdade, ao passo que o objetivo de desenvolver competências nos educandos é torná-los autônomos. Assim, subentende-se que alfabetização e formação de competências são indissociáveis.

1.4.5 Quais competências devem ser priorizadas pelo professor nesse processo? Por quê?

Adotar as competências-chave ou básicas supõe uma mudança substancial nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Não é uma modificação superficial e transitória. Representa estabelecer aprendizagem ativa de conhecimento útil como centro da vida escolar, o que significa uma transformação radical da forma de conceber o currículo, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, a organização dos contextos escolares e a própria função docente. (GÓMEZ, 2011, p.93).

Dentre as competências supracitadas (itens 1.4.3.1.1 e 1.4.3.1.2) não é possível encontrar nenhuma que seja sobrepujante às demais, uma vez que estas são fundamentais e complementares na medida em que o grupo constituído por todas elas aponta naturalmente ao educando o caminho para a conquista da autonomia. Freire (2000) já dizia que a educação deveria servir para a liberdade, para livrar-nos das amarras opressoras, para que pudéssemos nos tornar pessoas autônomas, felizes e capazes de escrever nossas próprias histórias.

Portanto, faz-se necessário que o trabalho do educador atuante em classes de alfabetização (ou não) esteja focado no desenvolvimento pleno de todas as competências citadas.

1.4.6 As Tecnologias de Informação e Comunicação favoreceram a formação das competências relevantes para o processo de alfabetização?

A escola deve integrar as TIC para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, reconhecendo que elas trazem inovações metodológicas que despertam maior interesse do aluno em aprender. (OLIVEIRA, 2006)

p.13).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) referem-se a um conjunto de recursos tecnológicos utilizados para agregar, partilhar e socializar informações nos mais diversos contextos (dentre os quais inclui-se a escola) além de ser um facilitador da comunicação. Contudo, conforme comenta Gómez (2011) a informação e os dados obtidos por meio de TIC's, não podem ser confundidos com produção de conhecimento.

Não podemos confundir o conhecimento com a mera acumulação de dados. A verdadeira riqueza do conhecimento se encontra na capacidade das idéias e das teorias. Na sociedade da informação os dados estão ao alcance de um toque do mouse em qualquer computador. Agora, compreender os conceitos, as proposições, os modelos e as teorias exige um grau mais ou menos elevado de atividade intelectual. (GÓMEZ, 2011, p.94).

O fato de as TIC's oferecem instrumentos e ferramentas capazes de situar, informar, permitir a interação total de sujeitos com outros sujeitos – tanto na troca de informações quanto na disseminação do conhecimento – e dar a eles autonomia para agir individualmente ou com grupos heterogêneos, por si só se torna a evidência necessária para assegurar que as TIC's são fundamentais para a formação das competências-chave. Além disso, acredita-se que com o favorecimento das competências-chave, ocorre também a formação da autonomia pessoal, sugerida pelo grupo de competências de Perrenoud (2000).

Assim, repensando o conjunto de questões expostas no item 1.3 e as idéias discutidas ao longo do item 1.4 conclui-se que:

- competência é o conhecimento posto em prática de maneira inteligente e eficaz para a resolução de problemas quotidianos;
- no processo de alfabetização objetiva-se o domínio da leitura, da escrita e de linguagens diversas, além da utilização de cálculos para a solução de problemas lógico-matemáticos. Ou seja, elementos que constituem competências básicas para a vida em sociedade;
- a adaptação das crianças de seis anos de idade ao ambiente escolar diverso, permite-lhes também a compreensão de um entorno social distinto, o que

consequentemente favorece a sócio-interação, que é por sua vez, um elemento imprescindível para a formação de competências;

- as TIC's oferecem, impreterivelmente, elementos para o desenvolvimento de habilidades, que somadas constituem competências de grande relevância no processo de alfabetização;
- a arquitetura pedagógica do tipo documentário permite a mobilização de todos os elementos levantados e discutidos na conclusão desta etapa.

2 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

2.1 O Campo de Estágio

O estágio curricular supervisionado ocorreu em uma instituição de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Alvorada/RS. A prática foi desenvolvida no período de 12 de abril a 18 de junho de 2010, perfazendo um total de 180 horas.

Trata-se de uma escola grande, que conta com 816 alunos divididos em três turnos, 21 professores e 7 funcionários. Ela atende alunos desde o primeiro ano até a oitava série do Ensino Fundamental. À noite existem, ainda, turmas de SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) e Pro-jovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens).

Nessa escola há uma biblioteca bem equipada, auditório (com televisor, aparelho de DVD, caixa de som e *datashow*), ambiente informatizado (com quinze computadores conectados à internet banda larga via rádio e mais um computador conectado a outro aparelho *datashow*), laboratório de aprendizagem, refeitório, sala de professores e secretaria.

A escola foi contemplada pelo seu entorno. Existem casas comerciais bem próximas a ela, tais como: farmácia, agropecuária, mercado, fruteira, bazar e armazéns; além da unidade básica de saúde (UBS), igrejas Evangélica, Adventista e Católica com salão paroquial.

E mais, a comunidade local é receptiva, participante e de modo geral, valoriza o espaço escolar. Aliás, este espaço é utilizado pelo Grupo de

Desbravadores da Igreja Adventista nos finais de semana e pela UBS nas terças-feiras à tarde, para reuniões do Grupo de Hipertensos.

2.2 Os Sujeitos em seu Espaço

A turma onde a prática do estágio ocorreu trata-se de um primeiro ano do ensino fundamental e é composta de 30 alunos, todos com seis anos de idade. Dentre a totalidade de alunos 19 são meninos e 11 são meninas. Nenhum aluno é repetente. Também não há portadores de necessidades educacionais especiais (PNE's). O grupo é bastante agitado e barulhento, porém muito receptivo e participativo. Há três alunos consideravelmente agressivos; sendo crianças que batem nos colegas quando contrariados e que falam palavrões.

Quando da matrícula do aluno na escola, os pais ou responsáveis, preenchem uma ficha junto à secretaria. Nesta ficha constam informações preliminares acerca do estudante tais como: etnia, nome e profissão dos responsáveis, endereço, telefone, peculiaridades relatadas por seus responsáveis, atual situação em relação às vacinas obrigatórias etc.

Dos dados constantes na ficha supracitada, o gráfico a seguir (Figura 1) apresenta a situação referente à etnia de cada aluno:

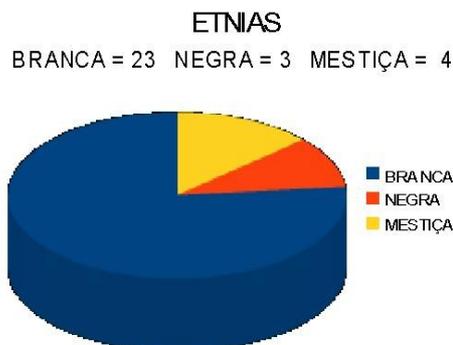


Figura 1: Etnia dos alunos.

O próximo gráfico (Figura 2) se refere aos responsáveis pelos alunos da referida turma.



Figura 2: Com quem os alunos moram.

De acordo com o gráfico da figura 2, é possível observar que o primeiro maior grupo de crianças da turma mora junto aos pais biológicos e que, o segundo maior grupo, mora com um dos pais mais o companheiro/a deste. Ou seja, nos dois casos há, no convívio familiar destes educandos, as representações dos modelos masculino e feminino. O que de certa forma auxilia na educação pois, os modelos subjacentes servirão aos jogos simbólicos.

A sala é pequena, dada a quantidade de alunos. Tentei formar grupos e a impressão que tive foi de que o espaço físico diminuiu ainda mais. Assim, o que me pareceu mais adequado foi a disposição tradicional de classes e cadeiras. Há no fundo da sala um pequeno móvel com alguns brinquedos e jogos. Também há cortinas nas janelas e três ventiladores funcionando.

Cabe salientar que esta sala não é exclusiva para o primeiro ano, à tarde é ocupada por uma turma de segundo ano. Ela fica ao lado da biblioteca e bem

próxima ao bebedouro. Porém para acessar o banheiro, as crianças precisam cruzar o pátio. Não há um banheiro específico para as crianças dessa turma que, aliás, é a única turma de primeiro ano da escola. Também não existe pracinha.

2.3 Relato e Análise da Prática

2.3.1 Síntese do Projeto Desenvolvido

Arquitetura escolhida: documentário.

Foco da arquitetura: a escola e as pessoas que fazem parte dela.

Tecnologias empregadas: câmera digital, aparelho celular, datashow, computadores do ambiente informatizado e aparelho reproduzidor de CD.

Elementos constitutivos contemplados pela arquitetura:

- interação
- investigação
- registro
- autoria
- autonomia
- mediação
- cooperação
- questionamento
- tecnologia
- conhecimento prévio

Primeiro passo: realização do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à instituição escola. Uma vez que muitos dos alunos já

estudavam em escolinhas e, conseqüentemente, traziam consigo pré-concepções acerca da escola.

Segundo passo: promoção de uma visita guiada pela escola, buscando desvendar os espaços ainda desconhecidos pelos alunos.

Terceiro passo: discussão, junto à turma, sobre aquilo o que foi visto. Esta conversação teve por objetivo a coleta de dados-base para o início da prática.

Quarto passo: lançamento da proposta para os alunos.

Quinto passo: execução do projeto.

2.3.2 A Prática

A partir de agora descreverei a minha prática de sala de aula junto ao estágio supervisionado. A descrição ocorrerá por meio de sínteses que contemplarão apenas o(s) ponto(s) mais relevante(s) de cada semana de trabalho sob a óptica das competências. Devo ressaltar que em minha narrativa farei uso das pessoas verbais *eu* e *nós*. Quando eu me puser em primeira pessoa do singular estarei relatando a minha ação enquanto proponente e/ou mediadora. E quando estiver descrevendo em primeira pessoa do plural, estarei me pondo como co-partícipe da ação.

2.3.2.1 Síntese da primeira semana de estágio

Lancei logo no primeiro dia (12/04) a proposta de trabalho: produzir um filme (documentário) que mostrasse o dia a dia da turma na escola. As crianças demonstraram interesse, promovendo uma enxurrada de indagações, do tipo: “de que jeito fazer um filme? Com o que a gente vai filmar? Dá pra chamar a mãe pra assistir? Como é que a gente vai aparecer no telão?”

Naquela ocasião, após conversarmos sobre o que é um documentário e o que ele poderia conter, fomos desvendar os lugares ainda desconhecidos da escola. Subimos as escadas e passamos de sala em sala nos apresentando e desejando bom dia às turmas e aos professores, fomos até a sala de vídeo e descemos pela

outra escada; caminhamos até a cozinha e entramos lá – conversamos com as merendeiras e vislumbramos a comida que estava sendo preparada; entramos na sala de professores, na secretaria e na direção; vimos onde estavam situados todos os cinco banheiros da escola; seguimos visitando as turmas do térreo; também conhecemos o depósito e a sala onde eram guardados os materiais de educação física; observamos todos os pontos do pátio. Filmei alguns trechos desse passeio, que posteriormente utilizamos no documentário.

Nessa atividade o conceito interação predominou, pois à medida que as crianças circulavam pelos espaços da escola, interagiam com os personagens que iam aparecendo, ou seja, com professores, alunos, merendeiras... Além de desenvolver o objetivo principal, que era conhecer melhor a escola, esta atividade favoreceu também a formação, nos educandos, da segunda competência-chave sugerida pelo documento DeSeCo. Observou-se que, naquela ocasião, o grupo treinou para agir competentemente em grupos sociais cada vez mais complexos e heterogêneos.

Na mesma semana utilizamos o ambiente informatizado (AI) da escola. Como havíamos estudado as vogais, utilizei-me do computador como ferramenta para retomar o conteúdo. As crianças foram desafiadas a escreverem, em duplas, todas as cinco vogais, porém utilizando o programa Tux Paint. E ao utilizarem o *software*, já experimentado outrora, elas aprimoraram a habilidade de manusear o *mouse* direcionando o cursor. Dado o fato de que as competências (mobilização do conhecimento) são provenientes do aprimoramento das habilidades (saber fazer), essa atividade visou mais que um *feedback* e a cooperação entre os alunos. Ela pretendeu desenvolver a competência de utilizar interativamente e de forma eficaz uma das ferramentas requeridas pela sociedade de informação, o computador.

Fotografei as crianças trabalhando no ambiente informatizado (apêndice A) e, é claro, adicionei as fotos ao documentário. Pois estas eram evidências da ação interativa do grupo junto ao novo espaço (a escola).

2.3.2.2 Síntese da segunda semana de estágio

Para a segunda semana, eu havia delineado uma série de objetivos a serem alcançados pelos alunos, dentre os quais encontrava-se o de identificar formas geométricas básicas. Assim, após o estudo, sugeri que a turma se organizasse em duplas e localizasse, dentro da sala, objetos que se assemelhassem às formas apresentadas. Estes objetos foram fotografados pelas duplas (com um aparelho celular). A cada foto captada eu registrava no quadro a ação. Exemplo: uma dupla localizou na letra “A” a forma triangular e fotografou; então eu registrei no quadro os nomes das duas crianças, a letra A e o desenho do triângulo. Após todas as duplas terem fotografado tivemos então o relatório completo. Realizamos a discussão e a análise do mesmo: contamos quantas formas iguais foram localizadas, observando aquela que mais se repetiu e também a que menos apareceu; além disso cada dupla expôs ao grande grupo a forma geométrica que localizou, de maneira a socializar suas descobertas.

Combinei com a turma que traria, na próxima aula, as fotos impressas para que pudéssemos construir um cartaz (apêndice B). E assim o fiz. Nesse cartaz coletivo as duplas colaram as suas respectivas fotos, ou seja, as fotos produzidas na aula anterior, classificando-as em relação à forma geométrica. A elaboração desta atividade teve por objetivo cognitivo a identificação destas formas.

Na educação para a autonomia e a cooperação, as situações de aprendizagem buscarão ativar a discussão de pontos de vista divergentes, em detrimento da pura repetição de idéias e crenças, porém auto-subordinados às regras do respeito mútuo e da cooperação. (CARVALHO, NEVADO, MENEZES, 2005, p. 354).

Através dessa atividade, as crianças interagiram com os seus pares e com o meio, selecionando e registrando fotograficamente os objetos, e conseqüentemente tornando-se autores dos produtos. A cooperação ficou por conta da montagem do trabalho, onde as duplas se ajudaram desde o momento de encontrar os autores de cada foto, até a hora de montar o painel. Ou seja, nessas duas ações tem-se evidências de que as competências propostas por Perrenoud (2000) para a formação da autonomia e as propostas pelo documento DeSeCo estão presentes e em pleno desenvolvimento. Pode-se identificar situações claras de interação,

registros, autoria e cooperação.

No mesmo período, tivemos mais um contato com o AI da escola, dessa vez trabalhamos com uma ferramenta do GCompris onde foi possível montar tangrans virtuais. Escolhi esta atividade por acreditar que, além de estar relacionada às formas geométricas (elemento estudado), ela ainda possibilita, assim como o Tux Paint utilizado na semana anterior, o aprimoramento da habilidade de manusear com destreza o *mouse*, o que é fundamental para a competência de operar o computador, como já foi citado.

Um tangram é formado por sete peças, sendo: cinco triângulos, um quadrado e um paralelograma. Este jogo consiste em formar desenhos através do deslocamento das peças, sem sobreposições. Pode ser jogado sozinho ou em grupo. E ele tem como objetivo o desenvolvimento da criatividade, o aprimoramento das capacidades de concentração e de orientação espacial e a cooperação entre os jogadores. O jogo é ainda um brinquedo desafiante para quem o joga.

O tangram foi jogado em duplas, onde cada criança teve de montar o desenho apontado pelo programa. A cada tangram concluído, o *software* lança automaticamente outro, agindo assim sucessivamente até que ele seja encerrado. Este jogo possibilitou sobremaneira a cooperação.

Devido a notável satisfação dos alunos ao retornarem do AI, já em sala de aula, aproveitei para puxar um gancho para o desenvolvimento da afetividade em relação à instituição escola, *linkando* o tangram. Perguntei-lhes se gostaram do jogo apresentado e frisei o quanto era legal o fato de a escola poder proporcionar momentos prazerosos como aquele. As práticas da turma foram fotografadas. Algumas destas fotos foram adicionadas ao documentário.

As atividades descritas neste subitem visam o desenvolvimento de competências, conforme orienta Perrenoud (2002, online)⁵:

Para *aprender* [grifo do autor] a utilizar seus recursos intelectuais próprios, é preciso que um ser humano seja levado regularmente a colocar e a resolver

5 http://74.125.155.132/scholar?q=cache:EXgVi7RpYScJ:scholar.google.com/+perrenoud%2Bcompet%C3%AAncias&hl=pt-BR&as_sdt=2000

Acesso em: 15 nov. 2010.

problemas, a tomar decisões, a criar situações complexas, a desenvolver projetos ou pesquisas, a comandar processos de resultado incerto. Se o que se pretende é que os alunos construam competências, essas são as *tarefas* [grifo do autor] que eles têm de enfrentar, não uma vez ou outra, mas toda semana, todo dia, em todas as formas de configurações.

2.3.2.3 Síntese da terceira semana de estágio

Da terceira semana destaco a aula, cujo propósito, foi levar os educandos a identificarem partes do corpo humano. Para esta tarefa, propus inicialmente aos alunos cantar e dançar a música da Xuxa, 'Cabeça, ombro, joelho e pé'. Na sequência conversamos sobre as partes do corpo, ocasião onde averigui que algumas nomenclaturas, bastante usuais no cotidiano, eram desconhecidas pelas crianças como antebraço ou tornozelo, por exemplo. Outras partes eram confundidas, como peito e barriga, que eram tidas como um pedaço único. Esses dados evidenciaram que as crianças apresentavam conceitos preliminares (conhecimento prévio) construídos em diferentes situações fora e dentro da escola.

Conforme o catedrático de Psicologia Evolutiva e de Educação na Universidade Autônoma de Madri, Juan Delval:

Muitas vezes, o professor parte do pressuposto de que a criança chega à escola sem conhecimento, e não é assim. Ela sabe menos que os adultos, mas tem o domínio de outras competências, como a tecnologia. O desenvolvimento do conhecimento da turma depende do que ela já conhece. (ALMEIDA apud DELVAL, 2009).

E o não reconhecimento disso pelo professor, traz dificuldades no processo de mediação que se pretende que aconteça em sala de aula.

Afim de obter sucesso na construção da aprendizagem junto aos alunos, fiz então um passeio visual com as mãos em meu próprio corpo, repousando-as sobre cada parte e nomeando-as. Depois as crianças procederam ao mapeamento coletivo do corpo. Nesta atividade escolhi um aluno, no caso o "ajudante do dia" para servir de molde ao mapa; esse aluno deitou-se sobre um pedaço de papel pardo e eu fiz o contorno de seu corpo com um pincel atômico. Em seguida, cada aluno foi chamado a acrescentar ao mapa uma parte do corpo (ou um acessório, quando se extinguiram as possibilidades de "partes"). Os últimos alunos a participarem

pintaram o mapa, conferindo-lhe um acabamento.

Como atividade de sistematização dessa aula realizamos o jogo do corpo, onde no pátio e em duplas, os alunos deveriam atender aos meus comandos cuidando ainda para não cometerem equívocos. A cada erro cometido uma "prenda" deveria ser paga. No jogo, cada aluno deveria tocar no corpo do outro e não em seu próprio corpo. Exemplos de comandos dados: mãos na testa; cotovelo na bochecha; cabeça no ombro; pé no pé... Alguns alunos erraram e tiveram de pagar prendas, tais como pular em um pé só, pôr as mãos na cintura e rebolar etc. Ou seja, restaram ainda incertezas para alguns alunos. Carvalho, Nevado e Menezes⁶ (2005, online) falam sobre as incertezas:

Partimos do pressuposto que o conhecimento não está assentado nas certezas, como propõe a ciência mecanicista, mas sim nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade da busca de novas alternativas, do debate, da troca.

Dado o que foi posto neste subitem, identificou-se que tipo de conhecimento prévio as crianças já tinham, conhecimento que foi averiguado durante a conversa inicial. O processo de mediação da professora confirmou-se quando da proposição e do desenvolvimento das atividades e a cooperação entre os alunos e entre eles e a professora, durante a construção das aprendizagens.

Assim, pode-se até não se observar diretamente a formação de alguma competência. Todavia, as ações empreendidas nessa semana de trabalho deram conta de suprir as necessidades da turma enquanto sujeitos que aprendem em comunhão.

2.3.2.4 Síntese da quarta semana de estágio

De acordo com a pesquisadora e coordenadora do Laboratório de Experiências Cognitivas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Léa Fagundes (2008)⁷, “os alunos e professores precisam se apropriar da tecnologia

6 <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/420/406>

Acesso em: 16 nov. 2010.

7 <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/conexao-faz-diferenca-mesmo-423635.shtml>

Acesso em: 16 nov. 2010.

tanto no que se refere ao uso do computador e da internet como de outras ferramentas de comunicação e informação”. E é com base nessa afirmação que eu reporto, a seguir, uma atividade iniciada junto aos meus alunos durante a quarta semana de estágio. Trata-se do início das filmagens para o documentário, alicerce do projeto de estágio. Cabe aqui dizer que devido à minha insegurança em conduzir a ação junto aos pequenos, fui protelando o início das filmagens. Eu sabia tratar-se de algo audacioso e portanto temia o insucesso, mas não desisti da idéia.

Expliquei às crianças que no filme iríamos mostrar a escola, as pessoas que dela fazem parte, a nossa turma realizando diversas atividades, as festividades que viessem a ocorrer naquele período e tudo o mais que achássemos pertinente. Assim, iniciamos o trabalho.

Combinamos o que iríamos perguntar às pessoas que entrevistaríamos bem como quem seriam estas pessoas; também acertamos como se daria a escolha dos “entrevistadores do dia” (a cada nova filmagem uma dupla de alunos seria sorteada e sairia com a professora, os demais alunos ficariam na sala de aula realizando alguma tarefa). As perguntas formuladas para a entrevista foram as seguintes: a) qual é o seu nome? b) o que você faz na escola? c) você pode mostrar um pouco de sua sala (seu espaço)?

Logo pusemos em prática o combinado. E, realmente, foi bastante difícil realizar as filmagens. Ocorreu que os alunos entrevistadores ficaram tímidos e esqueceram o que iriam perguntar e os outros fugiram da sala para ver o que os coleguinhas estavam fazendo com a professora. Ou seja, não funcionou como eu almejava. Decidi então mudar a tática. Levei os alunos para realizarem a entrevista no pátio. Houve outro insucesso. Os alunos da turma que estava tendo aula de educação física ficaram ao redor dos meus alunos, ridicularizando-os. Obviamente os meus alunos ficaram chateados e o resultado não foi bom. Mais uma vez não desisti.

A nova estratégia foi a de escolher o momento em que haveria aula especializada, ou seja, com outra professora. Assim, chamei a dupla sorteada para realizar a entrevista com o profissional escolhido para aquela ocasião. Enquanto

isso, o restante do grupo ficou participando da aula. Creio, porém, que de novo não foi uma boa saída, pois privei, por alguns momentos, essa dupla de partilhar da mesma aula dos colegas. Mas foi a única maneira que eu encontrei de realizar as entrevistas e filmagens exteriores à sala de aula. Penso sobretudo, que eu não estava devidamente preparada para desenvolver esse trabalho; não que eu não dominasse a tecnologia empregada, muito pelo contrário; o que eu não soube fazer naquele momento foi empregar o uso dessa tecnologia à realidade do meu fazer pedagógico.

Minha intenção era fazer com que as crianças soubessem identificar, avaliar e valorizar as possibilidades, os limites e as necessidades abertos pela atividade. Esta deveria ser a competência privilegiada naquele momento. Mas como foi observado, as possibilidades ficaram muito aquém da minha pretensão enquanto professora que tentava propiciar uma ação pedagógica inovadora com o uso de TIC's.

2.3.2.5 Síntese da quinta semana de estágio

Na referida semana, minha turma e eu trabalhamos muito em cima das práticas da leitura hipotética, da escrita e da oralidade. As crianças procederam à construção oral de textos, mais especificamente de narrativas. Os alunos escolheram livremente imagens de livros velhos, recortaram e colaram-nas em folhas a4 coloridas; em seguida foram convidados a criarem narrativas. Todos socializaram as suas narrativas com o grande grupo. E eu, filmei tudo com a intenção de inserir esse material no documentário. Mas acabei não o utilizando, pois a qualidade do áudio ficou muito ruim.

Dentro desta perspectiva de trabalho, procurei fomentar a competência de agir de forma autônoma. Afinal, a construção de uma narrativa dá total liberdade para quem a faz; um leque de possibilidades se abre, assim como na vida real, onde decide-se os rumos que se quer seguir. Freire (1999) versa sobre como a liberdade e o diálogo entre as pessoas é importante para o desenvolvimento da consciência crítica acerca do mundo:

Toda vez que se suprime a liberdade, fica ele [o homem] um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (p. 50).

Assim, a narrativa como foi concebida com os alunos é uma manifestação de livre arbítrio. É a consolidação da capacidade e da vontade humanas de escolher, defender e afirmar os próprios interesses.

2.3.2.6 Síntese da sexta semana de estágio

A competência de saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático consolidou-se pelo trabalho do grupo ao longo da sexta semana de estágio. Neste período, a turma e eu nos envolvemos fortemente com os preparativos para o tradicional 'Chá das Mães' de nossa escola. Dentro deste contexto, produzimos uma representação visual do texto de Sílvia Orthoff⁸ 'Se as coisas fossem mães' e também criamos uma coreografia para a música 'Meteoro da Paixão', que foram apresentadas às mães no dia do chá.

Para produzirmos tudo isso foi preciso trabalho mútuo. Como o texto já era conhecido pelo grupo (uma vez que já tínhamos trabalhado com ele num período de hora do conto) o processo de realização das atividades tornou-se mais ágil, tendo em vista que havia se consolidado uma compreensão prévia de seu conteúdo junto aos alunos. Diante disso, lancei à turma o desafio de preparar uma maneira de apresentar visualmente e de forma criativa aquele texto. Assim, retomamos e analisamos o livro-texto; discutimos quais seriam as possíveis maneiras de representá-lo por meio de coisas concretas. E cada aluno recebeu uma incumbência: trazer uma idéia, um objeto, uma roupa ou encontrar uma imagem que pudesse ser usada na realização da tarefa. Mais tarde, já de posse dos objetos solicitados, o grupo (com o meu auxílio) produziu um belo material que originou a apresentação. A produção final pode ser encontrada na web, no seguinte endereço: <http://www.slideshare.net/mrspead2006/se-as-coisas-fossem-maes>

8 <http://picasaweb.google.com/colecoesinfantis/SeAsCoisasFossemMaes#slideshow/5337205079013062658>

Acesso em: 20 nov. 2010.

Para a criação da coreografia, o processo foi semelhante. Os alunos buscaram idéias junto à família e aos amiguinhos e na sala de aula socializaram estes elementos chegando por fim ao objetivo.

Perrenoud⁹ (2009, online) diz que a educação para a cidadania não é privilégio da escola e que as redes sociais dão suas contribuições: “A escola não detém o monopólio da educação para a cidadania. A família, os amigos, as mídias, o trabalho, diversas comunidades também participam.”

Conforme verificou-se em ambas as atividades os alunos precisaram tomar a frente nos trabalhos e se organizarem de maneira a conseguir os resultados almejados. Em outras palavras, os educandos ao realizarem ações coletivas democráticas, como as que sugeri, puseram em prática a cidadania. E, como pode-se observar, elementos provenientes de outros contextos, que não somente a escola, foram agregados aos trabalhos.

2.3.2.7 Síntese da sétima semana de estágio

Na sétima semana de estágio, questionamento foi o conceito-chave.

Busquei destacar as consoantes, uma vez que os alunos já haviam se apropriado das vogais. Para tanto, lancei mão de dois livros maravilhosos e fundamentais para a alfabetização inicial. Sendo eles: 'De letra em Letra', de Bartolomeu Campos de Queirós e 'Alfabeto dos Pingos' de Eliardo França e Mary França.

Quando li o primeiro livro para a turma, o aluno X disse:

– Sora é tudo parecido, né?!

Então retruquei:

– Parecido como?

Ele:

⁹ <http://www.cambridge.org.br/upload/conteudopaginapermanente/00001656.pdf>
Acesso em: 20 nov. 2010.

– Assim quando tu lê! Cada parte tem um jeito igual... é, mas é diferente também!

Foi aí que eu me dei conta, o aluno X havia percebido os sons distintos das letras. Então eu lhe disse:

– Isso mesmo X! Cada pedacinho do livro fala de uma letra do alfabeto e as coisas soam parecidas porque iniciam com a mesma letra!

– E tu vai ensinar isso pra gente?

– Vou sim! Vocês vão aprender cada letrinha dessas!

– “Eba”!

Depois que li o segundo livro, percebi que a curiosidade pelas letras passou a ser ainda maior. Achei ótimo pois, conforme Freire (1999):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (p. 35).

Além disso, tal fato foi ao encontro de uma de minhas propostas de trabalho enquanto projeto: estimular a curiosidade e a autonomia dos alunos. E mais, aproveitei aquela ocasião para reforçar:

– Vocês viram como a escola é legal?! Viram como aqui vocês aprendem coisas bacanas?! Essa relação foi lançada com a idéia de reforçar a valorização da instituição escola.

2.3.2.8 Síntese da oitava semana de estágio

O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY, 1999, p. 12).

A oitava semana de estágio foi curta em função da existência de um feriadão. Foram apenas três aulas dedicadas basicamente a retomada de conteúdos. Os alunos realizaram atividades de revisão e socializaram

conhecimentos e dúvidas. As atividades de sistematização das aulas foram desencadeadas por jogos onde os educandos precisaram agir com competência para inter-relacionar pensamentos, idéias e conceitos.

Aproveitei as atividades lúdicas em andamento para perguntar a turma, como quem não queria nada, “Pessoal, digam pra professora, quando é que a gente brinca e canta na escola?” Respostas surgiram como uma avalanche. Fiz um apanhado e sintetizei. Os alunos relataram que gostavam de: cantar, brincar com os brinquedos da estante da sala e com os brinquedos trazidos de casa, brincar com massinha de modelar e brincar no pátio.

E, para corroborar a importância do ato de brincar trago uma fala de Winnicott (1975, p.79): “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

Indo além, pensando no brincar, no que este ato proporciona a quem brinca, me remeto a competência saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. Será que durante as brincadeiras e jogos simbólicos as crianças não estão desenvolvendo essa competência? Penso que sim. E mais, vejo a sala de aula como um espaço privilegiado para essa prática, pois este espaço dispõe de uma grande heterogeneidade cultural e conta também com a presença do professor, que estará podendo agir como mediador, ajudando a contornar eventuais situações conflitantes.

2.3.2.9 Síntese da nona semana de estágio

O conceito que caracteriza o trabalho da nona semana é autonomia. Autonomia para avaliar.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p.6).

A penúltima semana de estágio ofereceu espaço para a prática avaliativa

formal. Primeiramente realizei uma avaliação de aprendizagem por meio da proposição de uma tarefa (escrever o próprio nome destacando as letras inicial e final). Através desta, eu pude constatar que dois alunos ainda não haviam alcançado a meta estipulada, o que foi essencial para eu pudesse reorganizar o meu trabalho tendo em vista a retomada deste objetivo.

Mais tarde e com o intuito de desenvolver a competência de avaliar e valorizar possibilidades, promovi uma avaliação focada no objetivo principal do projeto de trabalho (despertar nos alunos o apreço constante pela instituição escola). Esta avaliação foi dividida em dois momentos: um coletivo – no qual questionei o que havia sido aprendido, na escola, pelo grupo até então; o que o grupo mais gostava, o que não gostava e o que poderia ser mudado na escola – e outro individual e escrito (desenhado). Dentre os registros avaliativos individuais que recebi, pude observar que as crianças têm uma relação afetiva muito boa em relação à escola. Percebi essa boa relação através dos desenhos feitos nas avaliações. A proposta era registrar como o aluno se sentia a maior parte do tempo na escola. E nos desenhos vi as crianças brincando, a professora contando história, o recreio, as brincadeiras etc. Tive esta percepção porque à medida que os alunos iam entregando-me os registros, eu dizia: – “conta pra professora o que tu desenhastes aí!” E eles descreviam. E eu ia fazendo mais indagações conforme as respostas, me assegurando de que eu estava tendo a compreensão plena dos sentimentos ali investidos. E, ao mesmo tempo, em que eu compreendia as intenções sinalizadas pelos desenhos, eu oferecia aos alunos a possibilidade de refletir sobre aquilo que haviam registrado, enriquecendo o seio da proposta.

2.3.2.10 Síntese da décima semana de estágio

Finalmente é chegado o relato da décima e última semana de estágio. Semana esta que foi marcada pela culminância do projeto – a divulgação do documentário 'Crescemos! Agora estamos na escola de ensino fundamental' disponível em meu [Pbworks](#).

O documentário foi composto de algumas entrevistas – não todas as que

gostaríamos de ter feito, pois contamos com a incompatibilidade de horários e/ou com a indisposição de alguns possíveis entrevistados – de muitas fotos e de inserções escritas.

O filme ficou com cerca de 30 minutos. E então dificuldades surgiram. Eu o montei no programa Movie Maker. Porém, eu não consegui salvar o projeto como filme (sempre acabava dando pane e o procedimento não funcionava). Assim, na sexta-feira, último dia de aula enquanto estágio, levei a minha CPU (onde estava o projeto) e instalei o *data show* da escola nela. Conseguimos assistir o filme! Os alunos amaram! A medida que eles assistiam iam tecendo comentários do tipo: – “Olha lá eu! É tu, fulano!”

Foi uma bonita experiência! E para finalizar, lancei a pergunta, depois do filme: – “O que é mais legal, a escolinha onde vocês estudavam ou a nossa escola”? A resposta foi unânime: “ Aqui!!!”

Depois de dez semanas de trabalho intenso junto aos meus alunos, concluí o estágio curricular supervisionado. Terminei esta etapa do curso feliz comigo mesma, uma vez que consegui pôr em prática, eficazmente, muitas das minhas intenções iniciais; inclusive a mais importante delas: auxiliar os meus alunos na adaptação escolar plena, favorecendo a autonomia e estimulando a curiosidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao redigir este documento senti uma grande satisfação em relação a mim mesma e ao meu trabalho. Isto porque ao analisar minuciosamente a prática exercida durante o estágio curricular supervisionado, observei que consegui realizar um trabalho inovador, onde a alfabetização foi aliada ao desenvolvimento de competências.

Nessa perspectiva, a intenção inicial foi utilizar a arquitetura pedagógica (documentário) como estratégia para uma melhor ambientação e adaptação da turma de primeiro ano à escola de Ensino Fundamental. Através da construção de um documentário, eu pretendia mostrar às crianças que aquele novo ambiente também poderia ser tão, ou mais interessante e prazeroso que as instituições pelas quais elas já haviam passado, despertando, assim, o apreço constante pela nova escola. Além disso, fazia parte de minhas metas estimular a curiosidade e a autonomia dos educandos.

O projeto inicial foi posto em prática e devido às dificuldades de manejo prático e temporal, como já comentei ao longo do texto, teve de ir sendo moldado de maneira a encaixar-se num contexto, eu diria, pouco favorável. Contudo, a essência do projeto foi mantida.

A grande constatação foi o fato de eu ter aliado ao processo de alfabetização o desenvolvimento de competências. Pois, esta não foi uma ação premeditada mas sim, uma ação planejada. Ela foi planejada para auxiliar as crianças a caminharem na transformação de si mesmas em jovens-cidadãos, conscientes de seus direitos e responsáveis por suas ações. Ou seja, foi uma ação

planejada para que essas crianças possam crescer em consonância com o mundo atual, sendo capazes de transferir aquilo que aprenderam (e aprendem) na escola para situações problematizadoras fora do espaço escolar.

Enquanto educadora, aprendi que não devo ter medo de ousar, pois de ações audaciosas surgem experiências maravilhosas que, independentemente de resultados, acabam gerando novas aprendizagens. Constatei que é sim, muito difícil quebrar os paradigmas da educação tradicional pois esta ação mexe com todas as estruturas educacionais, gerando resistência de aceitação do novo. No meu caso, especificamente, muitos colegas criticaram o projeto, alegando ser perda de tempo construir um documentário com crianças que ainda nem haviam aprendido a ler e a escrever alfabeticamente.

Além disso, adotei uma nova *práxis*, ensinar os conteúdos visando o desenvolvimento das competências embutidas neles. Passei a crer, mais do que nunca, na relevância de processos de ensino-aprendizagem calcados no desenvolvimento de competências, pois, a minha própria experiência provou que isto é possível e viável.

Os alunos além de terem tido um grande avanço em relação ao processo de alfabetização e à construção de conhecimentos, conseguiram se adaptar ao ambiente escolar e tornaram-se seres mais autônomos e atuantes nesse contexto. Os estudantes vivenciaram momentos de sócio-interação, onde agiram cooperativamente em situações de autoria, de questionamentos e investigação, além de qualificações de registros principalmente no que tange o emprego das tecnologias digitais.

Como evidências do sucesso do projeto, a seguir, algumas competências desenvolvidas pelos alunos durante esse período: respeito às diferenças; utilização da linguagem como meio de expressão, comunicação e informação; desenvolvimento do pensamento crítico e flexível; compreensão dos princípios das tecnologias e suas relações integradoras; inter-relação de pensamentos, idéias e conceitos.

Tendo em vista o resultado obtido, me questiono: – por que alguns

educadores são fiéis ao jargão de que “a educação que discursamos não é a educação que praticamos”? Eu, sinceramente não entendo. Porque aquilo que pretendi fazer dentro de minha prática orientada, eu consegui! Enfim, fica a questão para uma próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela. É essencial saber como o aluno aprende. **Nova Escola**, ed. 221, abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/essencial-professor-saber-como-aluno-aprende-432182.shtml>> Acesso em: 01 nov. 2010

BORDONI, Thereza. **Saber e Fazer: competências e habilidades**. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/saberefazer.htm>> Acesso em 02 out. 2010.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. 3º Relatório do Programa. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em: 24 out. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 24 out. 2010.

CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de; NEVADO, Rosane Aragón de. **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

_____. **Arquiteturas Pedagógicas no PEAD**. 7º. SENAED, 2009. Disponível em: <<http://senaedpedagogiaead.wordpress.com/2009/05/31/arquiteturas-pedagogicas-no-pead/>> Acesso em: 27 out. 2010.

_____. **Arquiteturas Pedagógicas para Educação a Distância: Concepções e Suporte Telemático**. XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UFJF – 2005. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/420/406>> Acesso em: 16 nov. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. Competência ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN et al. **Educar por Competências**. Porto alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.

LUCKESI, Cipriano C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre, nº 12, fevereiro/abril 2000. p. 6-11.

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva. Inclusão Digital. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Experiências com Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 11-22.

OLYNTHO, Maria. A conexão que faz a diferença. Mesmo. **Nova Escola**, abril de 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/conexao-faz-diferenca-mesmo-423635.shtml>> Acesso em: 16 nov. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Avaliar as habilidades. In: Do Educador - Edição Especial. **A nota de avaliação completa**, Genebra, março de 2004. p. 8-11.

Disponível em: <

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html> Acesso em: 02 out. 2010.

_____. Construindo Competências. **Nova Escola**, setembro de 2000. p.19-31.

Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html> Acesso em: 02 out. 2010.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio**. Porto Alegre, nº 11, novembro de 1999. p. 15-19. Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html> Acesso em: 02 out. 2010.

_____. **Construire dès competences l'école**. Paris: ESF, 1997. Disponível em:

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/siac/siac2/jury/3_capes_capeps/doc/competences_ecole.pdf> Acesso em: 02 out. 2010.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio**. Porto Alegre, nº 17, maio/julho de 2001. p. 8-12. Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html> Acesso em: 02 out. 2010.

_____. **Educação para a Cidadania: Passar do Discurso para a Ação.** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Genebra, 2009 1º Fórum de Ideias - Cambridge University Press 13 de Novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.cambridge.org.br/upload/conteudopaginapermanente/00001656.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências? **Pátio**. Porto Alegre, nº 23, setembro/outubro 2002, p. 8-11. Disponível em: <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:EXgVi7RpYScJ:scholar.google.com/+perrenoud%2Bcompet%C3%Aancias&hl=pt-BR&as_sdt=2000> Acesso em: 15 nov. 2010.

PRADO, Ricardo. Especial Ensino Médio. **Nova Escola**, ed. 154. ago. de 2002. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/especial-ensino-medio-425400.shtml>> Acesso em: 09 out. 2010.

RAPOPORT, Andrea et al. Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. **Educação**, PUCRS, v. 31, nº 65, p. 268-273, setembro/dezembro. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806511.pdf>> Acesso em: 24 out. 2010.

SOUZA, Hélio Augusto Godoy de. **Documentário, Realidade e Semiose: os sistemas audiovisuais como fontes de conhecimento.** São Paulo: Annablume, 2002. Disponível em: <<http://hgodoy.sites.uol.com.br/Livro/introducao.pdf>> Acesso em: 26 out. 2010.

SOUZA, Márcia Regina Souza de. Estágio. Disponível em: <http://marciareginaestagio.pbworks.com/w/session/login?return_to=http%3A%2F%2Fmarciareginaestagio.pbworks.com%2Fw%2Fpage%2F25251114%2FPlanejamento-Semanal> Porto Alegre: UFRGS/FACED/PEAD, 2010.[s.p.]. [Link de acesso restrito]. Acesso em: 26 out. 2010.

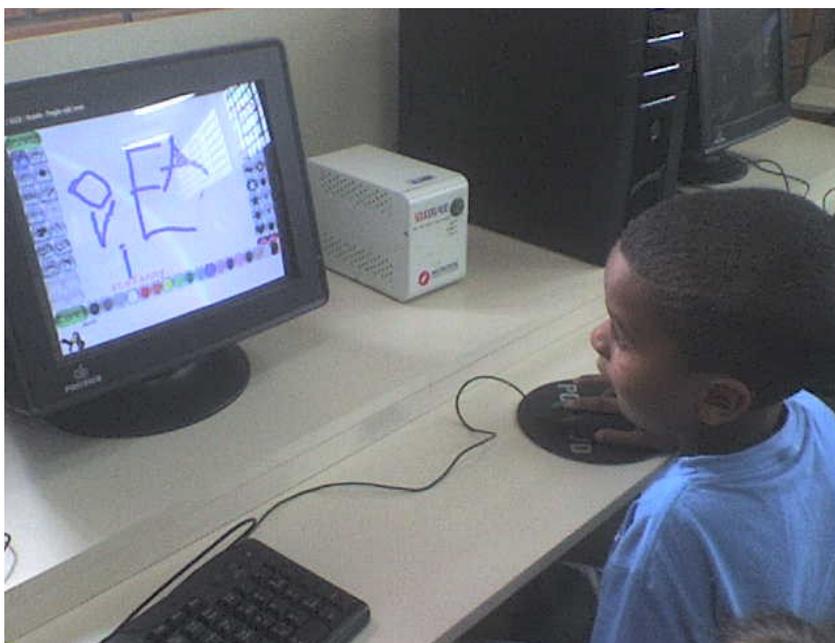
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE A

Alunos utilizando o *software* Tux Paint para retomar as vogais.



APÊNDICE B

Cartaz coletivo sobre as formas geométricas estudadas.

