

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

BARBARA CARVALHO KOSMALISKI

**CONCEPÇÃO INGÊNUA: MEDIAÇÃO E RESPEITO À REALIDADE
PSIQUÍCA DA CRIANÇA**

**Alvorada
2010**

BARBARA CARVALHO KOSMALISKI

**CONCEPÇÃO INGÊNUA: MEDIAÇÃO E RESPEITO À REALIDADE
PSIQUÍCA DA CRIANÇA**

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 – FACED/UFRGS

Orientadora: Iris Elisabeth Tempel Costa
Co-orientadora: Rosane Aragón de Nevado
Tutora: Simone Ramminger

Alvorada
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-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

DEDICATÓRIA

Dedico esta vitória aos meus pais, Luiz e Mariolinda, meus fãs e ídolos, que nunca desistiram de acreditar na beleza da vida.

A minha querida Vó (in memoriam) que investiu nos meus sonhos, e fez-me crer que o dia de amanhã será sempre melhor do que o dia de hoje.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo grande presente que me deu: a vida. Durante os momentos de angústias e alegrias, era a Ele que silenciosamente clamava.

Aos meus pais, irmãos e familiares que com sabedoria orientaram-me na jornada da vida.

Ao meu companheiro e amigo de todas as horas, Jorge, pela compreensão e paciência nos momentos em que precisei optar pelo estudo. Aos meus filhos que mesmo contrariados entenderam que a mãe estava presente, mas não da maneira como eles gostariam.

Às amigas e diretoras Professoras Andréa Castro Rollsing e Lilian Vanin da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Aparício Gonçalves Borges que contribuíram e incentivaram para que o projeto desse certo.

À professora Aline Silveira Couto titular da turma onde realizei o meu estágio curricular que me acolheu cedendo sua turma durante as cento e oitenta horas de estágio.

Aos alunos e mães do segundo ano que deram continuidade ao sucesso do trabalho.

Desejo expressar meu agradecimento, em especial, a professora orientadora Prof^a. Iris Elisabeth Costa Tempel que, com delicadeza instigou as minhas aprendizagens compartilhando momentos de angústias, descobertas e alegrias, de encarar esse enfrentamento do estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso comigo, por estares próxima mesmo distante.

À querida tutora Simone Ramminger pela sabedoria compartilhada.

Às demais professoras e tutoras do Curso que, fizeram cada uma no meu tempo e espaço, o acréscimo necessário às minhas aprendizagens.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso busca evidenciar como as intervenções do professor podem ajudar os alunos a reverem suas concepções ingênuas, aproximando-se, gradativamente, do conhecimento formal ou cientificamente formulado. A análise centra-se nas práticas desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado do curso de graduação em Pedagogia Licenciatura Modalidade à distância (EAD), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 31 alunos de uma turma de segundo ano, de uma escola Municipal de Ensino Fundamental, no município de Alvorada/RS, nos meses de abril, maio e junho de 2010. A arquitetura pedagógica - Projeto de Aprendizagem – foi usada no trabalho com os alunos, com a intenção de favorecer aos educandos a compreensão da multiplicidade de aspectos culturais que compõem a realidade, permitindo a articulação e a contribuição de diversos campos de conhecimento. Esta metodologia possibilitou trazer à tona as idéias que os alunos tinham sobre a cultura indígena e as curiosidades sobre seus usos e costumes. A mediação realizada pela professora durante as atividades buscou suscitar nos sujeitos sua capacidade de se tornarem autores e construtores do próprio conhecimento através da instigação, dos desafios e das considerações das suas dúvidas e certezas. À luz de Vigotsky, Freire e outros autores busca-se mostrar também como a metodologia desenvolvida motivou e possibilitou a inclusão dos familiares nas atividades e a importância do (com)viver, da interação social, para a evolução do processo cognitivo da criança.

Palavras-Chave: Pedagogia de Projetos. Relação professor-aluno. Construção do conhecimento

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	8
1.1 Os sujeitos da prática	8
1.2 Delimitação do problema	9
II. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 Interações sociais na sala de aula	12
2.2 Concepção ingênua, a realidade psíquica	13
2.3 A mediação no processo de ensino e aprendizagem	15
2.4 Projetos de aprendizagens	16
III. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA	18
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	28
APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

A criança, ao ingressar na escola, traz consigo uma natureza social e cultural organizada e construída a partir das observações e interações com os objetos e pessoas à sua volta. As idéias que tem sobre o mundo que a cerca são laboriosamente formuladas e são chamadas de concepções ingênuas porque diferem das concepções formais, socialmente construídas ou cientificamente formuladas.

Essas concepções ingênuas ou as teorias que as crianças formulam sobre o mundo são fatores imprescindíveis para a etapa inicial de um projeto de aprendizagem que privilegia questões de investigação que nascem dos interesses e necessidades dos alunos.

Neste trabalho de conclusão de curso pretendo descrever e analisar teoricamente o trabalho que realizei durante o estágio curricular obrigatório, exigido pelo curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na Modalidade a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ao longo de 180 horas distribuídas entre os meses de abril, maio e junho no ano de dois mil e dez.

1.1 Os sujeitos da prática

O estágio foi realizado numa turma de segundo ano com 31 alunos, entre sete e 14 anos, moradores próximos a uma escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no município de Alvorada.

A maioria dos alunos residia com os pais, trabalhadores que atuavam na economia informal e tinham um poder aquisitivo que se enquadra nas classes C1,

C2 e B2¹. A professora titular da turma era pedagoga e tinha assumido este grupo de alunos fazia um mês, ou seja, desde março do corrente ano.

Antes de iniciar meu estágio, realizei uma entrevista com esta professora com a intenção de obter dados sobre a turma. Ela relatou aspectos comportamentais negativos da turma que dificultavam o processo de construção da escrita de alguns alunos. Além disso, na turma há três crianças com necessidades educativas especiais. A aluna A, 14 anos, foi diagnosticada como tendo Mutismo Seletivo, ou seja, incapacidade de expressar-se socialmente; o aluno B, sete anos, como tendo Transtorno Desafiador Opositivo, comportamento hostil às figuras de autoridade e o aluno C, nove anos, como tendo atraso no desenvolvimento global. Esses alunos necessitariam da intervenção de especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos e psiquiatras, mas não recebiam este tipo de atendimento.

1.2 Delimitação do problema

O projeto de estágio (Apêndice 1) foi elaborado a partir da análise física da escola, dos recursos disponibilizados e, também, da observação do corpo discente frente à realidade (Apêndices 2 e 3). Inicialmente, pensei em desenvolver um projeto que abarcasse propostas que viabilizassem práticas relacionadas à separação de resíduos e à preservação do ambiente escolar. O uso de espaços virtuais da web 2.0, como recursos pedagógicos que poderiam vir a favorecer o processo de aprendizagem dos educandos, também faria parte deste projeto. Contudo, ainda no início do estágio, percebi que os interesses e as curiosidades dos alunos estavam ligados a questões de conhecimentos gerais. Assim, pensei em trabalhar com a arquitetura pedagógica - Projeto de Aprendizagem (PA) - com a intenção de favorecer aos educandos a compreensão da multiplicidade de aspectos culturais que compõem a realidade, permitindo a articulação e a contribuição de diversos campos de conhecimento.

Um projeto de aprendizagem caracteriza-se por propiciar um ambiente aberto a novas explorações e interações, oportunizando aos sujeitos a nutrição de seus interesses e de suas curiosidades, apontando para caminhos que levam a um

¹ Fonte http://www.abep.org/codigosguias/Criterio_Brasil_2008.pdf Acesso em 22/03/2010

rompimento com a fragmentação característica dos modelos de projetos de ensino ou estudos disciplinares (CARVALHO, NEVADO e MENEZES, 2005).

O foco principal das análises que pretendo realizar neste TCC é o trabalho realizado com Projetos de Aprendizagem, buscando evidenciar como a estruturação das intervenções do professor é capaz de desequilibrar a concepção ingênua das crianças, ajudá-las a repensar seus pontos de vista e aproximá-las gradativamente do conhecimento cientificamente elaborado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Aderir a esta proposta, abrir espaço à participação dos alunos, favorecerem a autonomia nas escolhas, o envolvimento com atividades significativas que desafiam o seu pensamento e acompanhá-los ativamente no desdobramento do projeto implica em, realmente, assumir esta nova função: a de mediador. Significa abrir mão do papel impossível de ser sempre o centro da atenção, causa e razão das aprendizagens dos alunos, para assumir um novo papel social, enquanto educador (MAGDALENA; COSTA, 2003).

No decorrer do cotidiano escolar, muitas vezes, as práticas profissionais que objetivam garantir a aprendizagem do educando estão alicerçadas em processos mecanicistas. O ensino acaba sendo repetitivo com ênfase em ações onde a transmissão e depois a re-transmissão das informações é um fator predominante na avaliação final da aprendizagem dos alunos.

Freire (1992), na tentativa de provocar mudanças na educação, publicou considerações fundamentais acerca da importância de deixarmos adentrar nas salas de aula a visão de mundo do educando. Em suas obras é possível entender sua preocupação em trazer para a escola estas vivências, capazes de subsidiar a aprendizagem significativa.

Volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como eles fazem sua leitura de mundo [...] de sentir sua cultura, sentir sua religiosidade de forma respeitosa de forma dialética e não como se fosse expressão pura de sua alienação (FREIRE, 1992, p. 55).

Ao ingressar na sala de aula, a criança traz consigo aprendizagens de naturezas diversas que foram construídas durante suas interações com o mundo físico e com o mundo social. É a partir destas aprendizagens prévias que as crianças, ao ingressarem no espaço escolar, vão assimilar o que buscamos lhes ensinar e vão aprimorar seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. A experiência anterior, portanto, é relevante para a continuação do aprendizado, para a construção de novos saberes. As práticas escolares que consideram as

concepções prévias dos alunos e desenvolvem seu trabalho a partir delas buscam um ensino duradouro e de qualidade.

A interação social, aqui entendida como uma estratégia privilegiada para promover e aprimorar as aprendizagens deve ser utilizada como mola propulsora do aprender. Isso só é possível em um ambiente que propicia o diálogo, a interlocução e o confronto de pontos de vista entre todos os sujeitos envolvidos no processo, favorecendo a reconstrução e reinterpretação das informações oriundas do contexto social e do senso comum.

Segundo Smolka (1988), é necessário que se estabeleça um clima de segurança, incentivo ao diálogo e intercâmbio de idéias, não no sentido de homogeneizar o conhecimento, mas para propiciar o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

O conceito de interação também tem vinculação com as idéias de Vygotsky (1984), que entende que o homem é fruto de suas relações sociais.

2.1 Interações sociais na sala de aula

Vygotsky (1984) acreditava que na relação com o próximo, numa atividade prática comum, por intermédio da linguagem, o individuo acaba por se construir e se desenvolver enquanto sujeito. É na interação, nas trocas sociais, que a experiência individual se alimenta, se expande e se aprofunda (DAL PIVA, s/d).

Para Vygotsky, segundo Dal Piva (s/d), a construção das funções psíquicas da criança depende da apropriação cultural que se dá de forma ampla, e pelo processo educativo que se dá de forma restrita, pois depende do conteúdo a ser trabalhado como também das relações que estabelecem com adultos ou companheiros.

Assim, entendemos que as trocas cognitivas que se efetivam em torno de um problema a ser resolvido, por exemplo, devem ser estimuladas no ambiente escolar porque envolvem cooperação na medida em que as crianças externam suas concepções, idéias e crenças, elaboradas em favor do desvelamento do desafio proposto, favorecendo a construção de conhecimento.

Essa construção de conhecimento se faz possível em função da diversidade das pessoas que compõem um grupo: as informações, as diferentes idéias, as estratégias de pensamento e de ação de cada indivíduo contribuem para o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado. Partindo do pressuposto de que dificilmente as crianças são iguais, cabe à escola propiciar condições favoráveis que assegurem a cada criança a oportunidade de expressar seus pensamentos, de negociar suas idéias, de agir. Segundo Davis, Silva e Espósito (1989 apud LEAL; LUZ, 2001) o papel do professor é criar condições para a colaboração, compreensão mútua e a comunicação produtiva.

A intervenção do adulto, sua mediação, se torna vital também no planejamento de ações pedagógicas como conversas, ilustrações, debates, questionamentos, visitas, entrevistas, para trazer à tona o que os alunos pensam e para desafiá-los a pensarem em outras possibilidades. Tais ações favorecem uma atmosfera de respeito mútuo,

onde divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas, soluções comuns buscadas e, sobretudo, onde “errar” não significa falta de conhecimento e sim sinal de uma estrutura está em construção, pode-se dizer que, de fato, a interação social do grupo não é só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento pessoal (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO 1989, p. 54).

Resumindo, podemos dizer que estes autores consideram as interações como a base para a construção do conhecimento na medida em que desafiam e apóiam a atividade cognitiva.

2.2 Concepção ingênua, a realidade psíquica

Quando se fala em concepção ingênua, logo vem à tona a idéia de ingenuidade ou inocência das crianças. Na verdade, as concepções ingênuas ou idéias de senso comum não são exclusividades da infância. Tanto as crianças quanto os adultos,

(...) organizam e estruturam o mundo que está a sua volta, baseados no que têm a sua disposição: nas suas experiências, no que vêem, observam, no que ouviram ser dito por outras pessoas ou pela mídia. Estas vivências resultam na formulação de idéias e concepções, que fornecem explicações para uma sucessão de fatos e acontecimentos do dia-a-dia. Este conhecimento “informal” é o que recebe a denominação de “senso-comum”,

crença, pré-conceito ou concepção ingênua, não porque são “infantis” “inocentes” ou ligadas a aspectos religiosos, mas porque são conhecimentos que não estão de acordo com as idéias e as concepções científicas (COSTA; MAGDALENA, 2008, online).

O que se defende aqui é a importância de considerarmos no contexto escolar as idéias ingênuas, ou de senso comum, articuladas pelas crianças.

As crianças trazem consigo aprendizagens de naturezas diversas que construíram durante suas interações com o mundo físico e social. A realidade psíquica é construída e está vinculada às interações com a família, com o que vêem e ouvem nos meios de comunicação, na comunidade e na escola. Esse processo é chamado de socialização e influi nas suas representações de mundo. Assim, quando as crianças recebem novas informações, suas idéias anteriores ou as idéias que já formularam, interferem na assimilação e interpretação dos novos dados. Se alguém diz a elas que existem índios no Brasil, por exemplo, dependendo das suas vivências e experiências anteriores poderão pensar nos índios como seres muito distantes de sua realidade, seres que só vivem em florestas, rodeados de animais, ou ter a idéia de que são pessoas agressivas porque assim são representadas em filmes de *cowboy* a que assistiram.

Segundo Costa e Magdalena (2008, online)

os conhecimentos prévios devem ser considerados nos processos de ensino-aprendizagem porque interferem na aprendizagem. Tanto os adultos como as crianças, resistem em abrir mão de idéias laboriosas e intuitivamente elaboradas, mesmo que tenham aulas sobre um assunto que contradiz completamente estas idéias, pré-conceitos ou crenças.

Captar essas diferentes formas de observação do mundo e trazê-las à tona, enriquece a aula possibilitando ao professor conhecer as construções formuladas até então pelos alunos. A partir destas aprendizagens prévias, é possível alicerçar o planejamento de ações pedagógicas capazes de desestabilizar suas idéias e aproximá-las das representações adequadas do mundo do qual fazem parte, assimilando, conseqüentemente o que buscamos lhe ensinar e aprimorar no seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. A experiência anterior, portanto, é relevante para a continuação do aprendizado e a construção de novos saberes.

É importante considerar, como já dito, que esse processo investigativo acerca do conhecimento cognitivo do educando não está atrelado a atividades de “revisão”, nas quais o aluno é exposto a situações que medem sua capacidade de memorização. Trata-se de buscar entender, verdadeiramente, o que as crianças compreendem e pensam sobre determinados fatos, fenômenos ou situações vividas.

Mas como realizar esse levantamento sem testes, provas e trabalhos elaborados exclusivamente pelo professor? De que forma, o professor poderá intervir nas aprendizagens construídas pelo aluno? Estas perguntas têm duas implicações importantes: o abandono da idéia de que conhecimento é domínio apenas do professor e a tomada de consciência da necessidade de constante retomada das formulações e reformulações elaboradas pelos alunos.

2.3 A mediação no processo de ensino e aprendizagem

A apropriação da cultura pelo indivíduo não acontece de forma passiva. Ao receber do meio social o significado convencional de um determinado conceito, ele o interioriza e promove, nele, uma síntese pessoal.

A escola como espaço de interação social facilita o contato com realidades distintas durante quatro horas diárias e no mínimo duzentos dias letivos anuais², mas a criança é naturalmente curiosa e sua curiosidade não fica limitada a espaços e, tampouco, a momentos determinados.

Nas interações criança-criança e professor-criança, as ações, as intervenções e as provocações pedagógicas deveriam promover a transição das concepções ingênuas para o conhecimento científico.

Para Martins (s/d) o que deve destacar-se no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo criado. A interação está entre as pessoas e é nesse espaço hipotético, na conjuntura das ações, que a construção do conhecimento acontece de forma conjunta.

O trabalho com Projetos de Aprendizagem cria esse campo interativo.

² Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96

2.4 Projetos de aprendizagens

A prática pedagógica, ancorada em Projetos de Aprendizagem, implica em acolher as curiosidades e interesses dos alunos e em favorecer o desenvolvimento de estratégias para que eles mesmos busquem, em participação conjunta, respostas para suas questões e informações sobre os temas de seu interesse.

É um movimento investigativo que tem como ponto de partida e se constrói sobre o conhecimento prévio dos envolvidos (COSTA; MAGDALENA, 2008).

Projetos de aprendizagens nascem das curiosidades dos alunos, das curiosidades formuladas e socializadas com questões norteadoras.

Uma vez formulada a questão norteadora, é importante solicitarmos aos alunos o registro criterioso do que já sabem sobre aquilo que vão investigar e que outras dúvidas, ligadas à questão maior eles têm. Este é o momento em que trabalhamos com suas certezas provisórias e suas dúvidas temporárias e usamos estes termos intencionalmente, para indicar a “transitoriedade” do que ali será registrado. Com esta atividade, buscamos trazer à luz os conhecimentos prévios dos alunos (certezas) e as lacunas que eles mesmos detectam em seus conhecimentos (dúvidas) (COSTA; MAGDALENA, 2008 p.6).

Fagundes, Maçada e Sato (1999) explicam que as dúvidas são temporárias, pois pesquisando, indagando e investigando, muitas dúvidas geram certezas e certezas provocam outras dúvidas. Esse processo possibilita que o aluno se descubra como autor e motivador de seu aprendizado.

Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significação para ele, seus valores e condições pessoais passa desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. Quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade. (FAGUNDES; MAÇADA; SATO, 1999, p.16).

Para o pesquisador Hernández (1998) trabalhar com projetos favorece a cooperação através das trocas recíprocas e o respeito mútuo. Possibilita uma aproximação da escola com o aluno, pois prima pela participação ativa de todos no processo de ensino e aprendizagem. Permite aos sujeitos organizarem seus conhecimentos através das informações oriundas das variadas fontes que circundam seu ambiente, possibilitando o engendramento das diversas relações

existentes entre eles. Busca através de um processo constante e simultâneo instigar o sujeito a desenvolver sua própria capacidade de continuar aprendendo.

3 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A escola onde o estágio curricular foi realizado atende doze turmas, divididas em seis salas de aula, nos turnos da manhã e tarde.

O porte pequeno da escola requer que alguns ambientes sejam divididos em dois espaços a fim de atender a demanda escolar. O refeitório e a cozinha, por exemplo, dividem a mesma sala e a sala dos professores reserva um espaço para o laboratório de aprendizagem que atende alunos que necessitam de um acompanhamento individualizado. As atividades recreativas são realizadas na cancha poliesportiva.

No mês de março de 2010, tive a intenção de realizar meu estágio curricular no ambiente informatizado da escola, porém a instalação dos equipamentos necessários para minha atuação não foi concluída dentro do prazo estabelecido para o início de estágio. Assim, solicitei à direção da escola a turma do segundo ano e com a concordância da professora titular da turma, iniciei o estágio ainda em abril.

Na primeira semana, desenvolvi uma proposta que previa a construção de um alfabeto, ilustrado com fotografias de objetos existentes na escola (anexo 1). Os alunos manusearam a máquina digital, selecionaram e fotografaram os objetos que depois serviriam para ilustrar cada uma das letras do alfabeto. As imagens foram descarregadas em um notebook e os alunos digitaram as palavras que correspondiam a cada imagem.

Na segunda semana de estágio, vi na televisão os preparativos para a semana indígena, cuja data principal é dezenove de abril. Eventos são produzidos em todo o país com a presença de autoridades representativas do governo que defendem, em seus discursos, questões territoriais, a discriminação indígena e apresentam inúmeros projetos.

Nas escolas, geralmente, o tema é abordado como “O dia do índio”, pinta-se a criança com alguns riscos nas bochechas coloca-se uma pena de papel na cabeça e os indiozinhos saem gritando: - Uh uh uh uh...

Ocorreu-me então ser interessante desenvolver atividades semelhantes às que se desenvolvem no trabalho com projetos de aprendizagem.

Para conhecer o que as crianças realmente pensavam sobre os índios realizei com eles um levantamento do que sabiam (certezas provisórias) e do que ainda gostariam de saber (dúvidas temporárias) sobre eles.

Com esta atividade percebi que os aspectos que eu acreditava serem importantes a respeito da vida indígena, não interessavam às crianças. Enquanto eu pensava que as curiosidades trazidas pelos alunos girariam em torno de questões territoriais, por exemplo, os alunos manifestaram curiosidade sobre aspectos do cotidiano dos índios, coisas de cunho pessoal. As certezas provisórias do grupo evidenciaram que pensavam que os índios moravam em florestas tropicais, respeitavam a flora e a fauna, caçavam apenas para a sua subsistência e eram moradores de ocas.

Trecho retirado do meu diário de estágio³:

Hoje a aula aconteceu melhor do que o esperado. Iniciei a aula perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre o índio. As falas dos alunos geraram inúmeras discussões sobre as certezas que tinham sobre o tema da semana. As dúvidas, também, deram o que falar, pois alguns questionamentos os próprios colegas respondiam. No segundo momento da aula, solicitei que partissem uma folha de ofício ao meio e de um lado desenhassem como imaginam ser um índio.

A partir da minha tomada de consciência acerca das idéias das crianças em relação à cultura indígena surgiu o projeto NHEMBOE’S⁴ que significa “enquanto o encanto permanece”.

O trabalho que resultou do levantamento feito com as crianças (anexo2) permitiu a articulação de diferentes estratégias objetivando que os alunos confrontassem suas idéias iniciais sobre os índios com as informações oriundas do trabalho que seria realizado ao longo do estágio.

³ O trecho pode ser visualizado em: barbarakestagio.pbworks.com

⁴ NHEMBOE’S título introduzido após leitura do material do doutorado de Maria Aparecida Bergamaschi

As certezas e as dúvidas que os alunos manifestaram sobre as comunidades indígenas foram trabalhadas através de histórias encontradas em livros (anexo 3) que tratam das características e das lendas de diferentes povos indígenas, através de documentários encontrados pelos próprios alunos na internet e através de jornais, com reportagens com informações de cunho social atual.

Procurei não “dar aula”, mas criar o que Martins (s/d/) chama de campo interativo, onde o que se destaca não é a figura do professor ou do aluno, mas o processo de interação, em si.

Trecho retirado do diário de estágio:

Ao ler uma das histórias que compunha o livro, alguns alunos se deram conta de que o machado não faz parte da cultura indígena, tendo sido implantado pela cultura branca. O texto também retratava as vestes dos índios atuais. Ao concluir a leitura, um aluno disse que os índios batiam em suas mulheres para levá-las para asocas. Comentei que as tradições e os costumes dos povos variavam dependendo do que "os mais velhos passavam para os mais novos". Aproveitei o interesse e disse que na próxima aula, haveria a leitura do ritual que antecede o casamento daquela tribo. Dúvidas e sugestões pairaram no ar.

Para Costa e Magdalena (2008, p.4) trabalhar com projetos, também, significa ter uma conjunção favorável de fatores que envolveriam a escola como um todo:

Mudança nas gestões de tempos e espaços escolares; parcerias com outros professores e com a comunidade; flexibilidade no sentido de ultrapassar as questões referentes a grades programáticas e disposição de enfrentar as dificuldades que advém da subversão das mesmas e, principalmente, abertura à partilha nos momentos de decisão que fluem entre os diferentes participantes.

Percebi a necessidade de um com-viver entre os alunos participantes do projeto e a realidade indígena. Cosaro e Molinari (2003, p. 153-154) dizem que “a etnografia se apóia na imersão do pesquisador na vida dos sujeitos que pretende estudar”. Pensando nessa conjuntura idealizei como proposta inicial uma entrevista e visita de um representante de uma comunidade indígena, na sala de aula não índia. Na tentativa de possibilitar esse tipo de interação, entrei em contato com repartições públicas, ligadas às questões indígenas, mas não obtive sucesso.

Trecho retirado da reflexão semanal:

Nesta semana entrei em contato com órgãos responsáveis sobre o assunto, gostaria que um índio viesse visitar a minha turma e respondesse algumas dúvidas. Acredito que a visualização do índio pelos alunos aproximaria as duas realidades sociais e com certeza fomentaria outras curiosidades. Impressionei-me com as respostas que obtive das pessoas que são pagas, que recebem salários, para realizar esta representação das comunidades indígenas. Respostas vazias, cheias de talvez...

Assim, criou-se a necessidade de estruturar rapidamente, outra ação.

Externei minha preocupação para a supervisora do estágio que imediatamente, entrou em contato por e-mail com uma professora de Antropologia Social, da UFRGS, que entrou em contato com seus alunos de doutorado e estes, por sua vez, obtiveram o número do telefone do cacique da comunidade Cantagalo, Viamão, que possibilitou meu contato com esta comunidade e a marcação de uma visita da minha turma ao local. Estabeleceu-se, desta forma, um movimento de colaboração em rede.

Encontrando subsídios para a continuação do trabalho e na tentativa de tecer diversas práticas que ancorassem e possibilitassem a formação da rede fora da sala de aula, encontrei em Costa e Magdalena (2008, online) o ânimo necessário:

Na sala de aula, isso significa ter uma conjunção favorável de fatores que envolveriam a escola como um todo: mudanças nas gestões de tempos e espaços escolares; parcerias com outros professores e com a comunidade; flexibilidade no sentido de ultrapassar as questões referentes a grades programáticas e disposição de enfrentar as dificuldades que advém da subversão das mesmas e, principalmente, abertura à partilha nos momentos de decisão que fluem entre os diferentes participantes.

A motivação dos alunos para a visitação desencadeou mais dúvidas temporárias e certezas provisórias. Inclusive, manifestaram preocupação em saber se os índios roubavam lanches (pergunta documentada e arquivada em meus registros pessoais).

As mães dos alunos, professoras e a equipe diretiva da escola motivadas pelas descobertas e as curiosidades dos alunos, envolveram-se no projeto contribuindo e acreditando na mudança, com ações favoráveis à prática.

Expliquei para os alunos que para podermos fazer a visitação à comunidade indígena seria necessário levarmos alimentos não perecíveis. Com isso surgiu, naturalmente, a necessidade da elaboração de cartazes, com desenhos e escritos

realizados pelos alunos (anexo 4), solicitando à comunidade escolar a doação de produtos não perecíveis, motivando-os para a arrecadação dos alimentos e possibilitando o dom e o contradom.

As perguntas que permearam o projeto foram enviadas para as famílias dos alunos para que os responsáveis compreendessem a motivação da atividade e autorizassem os filhos a participar. Além disso, para obter transporte gratuito para chegar à comunidade indígena foi necessário o envio do projeto à Secretaria Municipal de Educação.

Trecho retirado do meu diário virtual:

Hoje resolvi ir mais além, enviei aos pais as inquietações dos alunos, as perguntas que com certeza iremos sanar na visitação do dia 10/06, na tentativa de instigar os pais sobre a importância de nossa visitação e para que autorizem seus filhos a realizar a visitação.

Entrelaçando várias frentes, foi possível trocar a proposta inicial, que era a visitação de um representante da comunidade indígena na sala de aula, pela visita dos alunos à reserva para que pudessem dirimir suas dúvidas e comprovar ou não suas certezas.

Entendendo que o confronto entre os conhecimentos construídos até então e a realidade a ser presenciada seria fator culminante neste projeto, achei necessário fazer novo registro, em papel pardo (anexo 5), e desta vez, sobre o que os alunos imaginavam que veriam nesta visita.

O cartaz ficou exposto na sala de aula, para favorecer a análise mais direta do antes e do depois da visitação.

Trecho retirado da reflexão semanal:

A semana que passou foi de grandes vitórias! Conseguimos entrar em contato com o cacique da aldeia Cantagalo. Comuniquei aos alunos que iríamos realizar uma visitação no dia 10/06 na Aldeia Indígena. A primeira pergunta que me fizeram: "Prô, eles vão comer a gente?" Confesso que ri internamente, mas fiquei preocupada com a pergunta, os livros que trabalhamos, as reportagens, os documentários... Não conseguiram "derrubar" algumas hipóteses acerca dos costumes indígenas. Por outro lado, mais questionamentos fluíram durante as curiosidades sobre o que veríamos na aldeia. Gravei-as.

Antes da visita, também sugeri aos alunos que confeccionassem cartões para as crianças da reserva, como agradecimento por nos receberem. Os alunos

argumentaram que isso não seria necessário porque “índios não sabem ler”. Não os contradisse. Então sugeri que pedissem sugestões aos pais para que juntos elaborassem alguma forma de agradecimento. No dia da atividade extraclasse, eles trouxeram cartões com recortes de índios retirados de revistas, com poesias, alguns desenhos que expressavam o sentimento de gratidão e inclusive um “texto escrito por uma tia de uma criança que estava acamada, mas que tinha muita vontade de saber “como é ser índio”.

Como podemos constatar o “campo de interação” criado (MARTINS s/d) trouxe à tona as concepções ingênuas das crianças - “índios não sabem ler, índios comem gente, índios roubam lanches”.

O registro que fiz dos livros que trabalhamos, as reportagens, os documentários não conseguiram “derrubar” algumas hipóteses acerca dos costumes indígenas, vem ao encontro do que dizem Costa e Magdalena (2008, online)

Tanto os adultos como as crianças, resistem em abrir mão de idéias laboriosa e intuitivamente elaboradas, mesmo que tenham aulas sobre um assunto que contradiz completamente estas idéias, pré-conceitos ou crenças.

Durante a vivência na comunidade indígena, percebeu-se que as crianças estavam imbuídas de um sentimento de respeito pelos seres presentes ali, buscando observar, tocar, escutar, gritar, correr e sentir aquele espaço como parte importante de suas aprendizagens e se deram conta de que as diferenças entre eles e os índios eram singelas, se comparadas com suas hipóteses anteriores.

O com-viver respondeu várias perguntas de forma silenciosa e prazerosa. É esse estar-juntos que Mafessoli (2001, p. 142) cita como um “identificar-se com ele, ainda que seja de modo provisório, e examinar seus atos a partir do interior, sem apriori judicativos ou normativos”.

Trecho retirado da reflexão semanal:

Como explicitiei na semana anterior, estava muito angustiada em relação à formulação da imagem que os alunos teriam em relação ao modo de vida indígena. Intensifiquei falas que solicitavam que as pessoas que nos acompanhassem vissem o que os índios tinham e não considerassem o que não tinham, pois eles não trabalham para acumular bens. Como num passe de mágica as crianças tinham automaticamente todas as perguntas do projeto respondidas. Enquanto os adultos perguntavam para a professora, as crianças queriam tocar, correr, pular, falar, olhar e jogar com os índios.

Como disse Bergamaschi (2005) com-viver, foi assim que as crianças preferiram responder suas inquietações: experienciando!

As mães e professoras buscavam dirimir suas dúvidas perguntando à professora dos indígenas enquanto as crianças brincavam com as crianças indígenas, examinando os objetos presentes no entorno.

As descobertas e comparações posteriores à visita, entre o que pensavam e o que viram, possibilitaram um desequilíbrio em seus conhecimentos, propiciando um novo equilíbrio diante da realidade presenciada (anexo 5).

Trecho retirado da reflexão semanal:

Fiz um trabalho antecipando a visita. Elaborei um quadro comparativo entre o que imaginavam que iriam ver na aldeia e após a visita o que viram. Senti um descontentamento em relação aos animais, achavam que veriam leão, tigres e pirarucus e a realidade se mostrou diferente, viram pintos, galinhas, cachorros e gatos.

A concretização desse projeto passou pela compreensão de que alguns métodos pedagógicos podem e devem possibilitar a erradicação de práticas onde o aluno estude e freqüente o espaço escolar apenas “para passar de ano”.

Ao aderir à proposta de trabalho com Projeto de Aprendizagens, me vi necessitada de mudanças urgentes em minhas práticas rotineiras em sala, o silêncio que pairava em minhas aulas do início ao fim estava dando espaço à transição do conhecimento. Permitir que o aluno participasse como autor na elaboração das propostas de aprendizagens propiciou em mim e neles a invasão de querer saber mais, de fazer o melhor, de ter vontade de ir à escola sem aquela carapuça de não saber o que vai acontecer na aula.

Aderir a esta proposta, abrir espaço à participação dos alunos, favorecer a autonomia na escolha, o envolvimento com atividades significativas que desafiam o seu pensamento e acompanhá-los ativamente no desdobramento do projeto implica em, realmente, assumir esta nova função: a de mediador. Significa abrir mão do papel impossível de ser sempre o centro da atenção, causa e razão das aprendizagens dos alunos, para assumir um novo papel social, enquanto educador (MAGDALENA; COSTA, 2003).

Trabalhar com Projeto de Aprendizagem traz para a escola aquilo que às vezes assusta a maioria dos professores: o improvável. Faz com que olhemos para o nosso aluno e vejamos que suas incertezas são capazes de direcionar e fomentar

sua capacidade de aprender e é nessa incerteza, nessa improbabilidade que a escola se torna viva, que a educação sai do papel e cria um movimento que tem como parâmetro a interação social além do muro da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando era criança assistia uma série de desenho animado chamada “O fantástico mundo de Bob” que contava as aventuras cotidianas de uma criança que desvelava seu mundo utilizando sua imaginação.

Ficava aborrecida com as fantasias que o Bob criava para adaptar o novo a sua realidade e acreditava que tudo fazia parte apenas de uma animação para segurar a audiência. Pensava que não havia a possibilidade de um adulto saber da veracidade das fantasias criadas no mundo de Bob.

Hoje, analisando e refletindo criticamente sobre minha experiência pedagógica, ancorada metodologicamente em Projetos de Aprendizagem, constato que aquilo que considerava “fantasias” produzidas pelas crianças, são o caminho que antecede a aprendizagem formal que farão na escola. Percebi a importância de considerar as idéias e dar voz aos alunos para ter acesso às crenças e concepções com que chegam à escola e que foram construídas ao longo de seu processo de socialização, na interação com o que viram e ouviram ao seu redor.

Para causar uma ruptura no conhecimento do aluno com a intenção de aproximar suas idéias do conhecimento formalmente construído, elaborei estratégias utilizando diferentes recursos e tecnologias: notebook, datashow, contação de histórias dos livros infantis fornecidos pelo MEC, mapas, calculadora, tampas de garrafas e desenhos. Estes recursos não foram suficientes para desequilibrar as concepções ingênuas que eles tinham sobre a realidade indígena. Foi preciso confrontar suas crenças com a realidade, em uma visita à comunidade indígena. Posso afirmar que esta atividade extraclasse, que incluiu uma série de atividades preparatórias para efetivar a visitação à aldeia indígena, motivou os alunos e criou entre eles um campo interativo que rompeu com a inércia de receber informações prontas do professor. Na fase pré-visitação, eles realizaram entrevistas com os pais, levando eles as dúvidas que tinham sobre os hábitos e costumes indígenas e que

havia sido expostas na sala; elaboraram cartazes solicitando alimentos não perecíveis à comunidade escolar para doarem à comunidade indígena e isso possibilitou a eles o entendimento da função social da escrita. Minha sugestão de que confeccionassem cartões para agradecer a oportunidade de conhecerem a aldeia, evidenciou mais uma das suas crenças e trouxe um questionamento muito interessante para o projeto: Como fazer um cartão para pessoas que não sabem ler? As notícias trazidas por eles, oriundas dos noticiários, também tiveram sua veracidade questionada: será que todos os índios roubam ou tem atitudes semelhantes em todas as partes do Brasil? Logo, esses processos de mediação, realizados através das minhas intervenções pedagógicas, auxiliaram os alunos a questionar suas certezas e dúvidas e a gerar outras dúvidas e outras certezas repensando suas “verdades provisórias”.

Penso ser interessante a continuação do uso desta metodologia, aplicada durante o estágio nesta turma de segundo ano e a expansão de seu uso para outras turmas para que os alunos passem a ousar expor suas curiosidades, compreendam que as contribuições que trazem, oriundas de seus universos diários, são de suma importância para o ato de aprender e possam se beneficiar da interação social na sala de aula, realizando projetos conjuntos.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul**: a política pública em movimento. Projeto de tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BRASIL. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos temas transversais e ética. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 61 p.

CARVALHO, M. J. S., NEVADO, R. A. E MENEZES, C. S. (2005). Arquiteturas pedagógicas para educação à distância: concepções e suporte telemático. **Anais - XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 1, 362-372.

CORSARO, William A. e MOLINARI, Luisa. “La famiglia, i compagni, la escuela: ii metodo etnografico per lo studio dei contes testi di sviluppo”. In: GOBBO, Francesca e GOMES, Ana Maria (org). **Etnografia Nei contesti educativi**. Quaderni di Et nosist emi. Roma: CISU, 2003, p. 151-184.

COSTA, Iris E. T.; MAGDALENA, Beatriz Corso. Revisitando os Projetos de Aprendizagem, em tempos de web 2.0. In: **Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

Disponível em:

<<http://peadalvorada6.pbworks.com/f/Revisitando+os+Projetos+de+Aprendizagem,+em+tempos+de+web+2.0.pdf>> Acesso: nov. 2010.

DAL PIVA, A. M. **A Concepção Histórico-Cultural de Aprendizagem e suas Implicações. na Atuação Pedagógica do Professor**. Disponível em:

<<http://www.fadep.br/imgspaginas/309/file/AngelaMaria.pdf>> Acesso: nov. de 2010.

DAVIS, C.; SILVA, M.A.S.S.; ESPÓSITO. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 54, nov. 1989.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D.L. **Aprendizes do futuro**: “as inovações começaram!”. Brasília: MEC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://www.micropic.com.br/noronha/Filosofia/Paulo%20Freire/Pedagogia_da_Esperanca.pdf> Acesso: nov. 2010.

FREITAS, K. S. Pedagogia de Projetos. **GERIR**. Salvador, v. 9, n. 29, jan./fev. 2003. p. 17-37.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M.. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2010.

MAGDALENA, B. C.; COSTA, I. E.T. **Internet em Sala de Aula: com a palavra os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Série Idéias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997.p. 111-122. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/elianealmeida/vygotsky-e-o-papel-das-interaes-sociais-em-sala-de-aula>>. Acesso em: Nov. 2010.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. Campinas-SP Cortez. 1988. 135p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE 1 - PROJETO DE ESTÁGIO

Introdução:

Em 2010, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Aparício Borges atende do 1º ao 4º ano e 4ª série, e está gradualmente adaptando-se ao novo currículo conforme determinação da lei 11.274/06. Há alguns projetos realizados por professoras do currículo que abrangem os alunos em sua totalidade, tais projetos buscam trabalhar numa linha interdisciplinar conforme Projeto Político Pedagógico vigente. Entre eles, cito: música, recreação, hora do conto e artes.

O presente projeto pensado para o estágio acontecerá na turma 21 sendo composta atualmente por 31 alunos, com faixa etária entre 7 a 14 anos, moradores próximos a escola. A maioria dos alunos reside com os pais, sendo os mesmos profissionais que atuam na economia informal, originando um poder aquisitivo que se enquadra nas classes C1, C2 e B2. A professora Aline Silveira Couto, titular, graduada em Pedagogia séries iniciais, atua com estes alunos desde março do corrente ano. Segundo a percepção da professora titular considera seus alunos agitados apresentando dificuldade de aprendizagem oscilante, alguns alunos já compreendem o processo de leitura e escrita e outros ainda necessitam da intervenção de especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos e psiquiatras.

Pensando em elaborar uma arquitetura que possibilitasse um levantamento das dúvidas temporárias e das certezas provisórias, se fez importante concentrar esforços numa atividade que permitisse ao educando que demonstrasse sua concepção do sistema de escrita, bem como utilizassem o alfabeto nas suas diferentes formas de apresentação gráfica. Então na possibilidade de fazer uma junção entre ambas as necessidades, estou propondo a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola como também criar ações pedagógicas que possibilitem o manuseio dos equipamentos pelos próprios alunos no intento de construir um alfabeto da escola, ou seja, com fotos tiradas de objetos presentes na entidade de ensino. Esta primeira arquitetura servirá de subsídio as demais que

serão elencadas no decorrer do projeto conforme interesse e necessidades dos alunos.

O projeto estará vigente durante nove semanas, iniciando em 12/04 até 11/06 do presente ano.

Princípios orientadores:

O planejamento segue os princípios orientadores sob a ótica dos direitos e deveres da cidadania, estéticos da sensibilidade, criatividade, afetividade, diversidade de manifestações artísticas, éticas de autonomia, liberdade de expressão e políticas de igualdade. A linha teórica vigente na escola se equilibra na progressista buscando elementos que subsidiam a prática nos autores: Fernando Hernandez, Moacir Gadotti, Jussara Hoffmann, Emília Ferreiro e Elaine Vieira. Tal estrutura está registrada no Projeto Político Pedagógico, atualmente defasado já que existem deliberações oriundas da Secretária de Educação e inclusive do Governo Federal que afetam diretamente a caminhada do processo educacional curricular relacionada com a implantação do ensino de nove anos.

Justificativa:

Acreditando na educação, inspiradora dos princípios norteadores de liberdade e nos ideais de solidariedade humana como elemento fundamental para a formação de um cidadão crítico, democrático e sujeito de sua própria ação, capaz de intervir nas diversas ambiências humanas, me proponho após análise da realidade da escola, bem como, conversa e observação dos alunos, a realizar um estágio voltado a realidade e a necessidade dos educandos, bem como, arquitetar práticas que viabilizem o processo de separação do lixo e a preservação do ambiente escolar.

Objetivos pessoais:

Possibilitar-me a experimentação de técnicas diferenciadas e a introdução da web 2.0 em minhas aulas como recurso pedagógico favorecendo ao meu educando a aquisição do processo de ensino aprendizagem.

Objetivos gerais:

Oportunizar aos alunos momentos de interação onde poderão expressar suas idéias e retomar dificuldades referentes aos conteúdos introduzidos e desenvolvidos.

Objetivos específicos:

Construir o alfabeto da escola utilizando foto retirada pelos alunos;

Conscientizar o aluno sobre a importância da manutenção do ambiente limpo;

Apontar possíveis soluções que possibilitem ações que modifiquem o ambiente;

Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade;

Desenvolver capacidades específicas para escrever;

Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar;

Avaliação:

A ação avaliativa consistirá num acompanhamento do processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos inseridos no processo. Com o papel de investigar, problematizar e principalmente ampliar as perspectivas dos trabalhos. A reflexão da trajetória da aprendizagem do sujeito que toma consciência de sua prática com o intuito de desvencilhar princípios coercitivos fará papel decisivo no projeto proposto.

Cronograma:

Abril	Maio
	03 a 12 - Conselhos de Classe Participativos
12- Início estágio	15- Sábado Letivo
17- Sábado letivo	22- Festa com a comunidade
21- Feriado (Tiradentes)	31- Encerramento do trimestre
28- Dia da Educação	Junho
29 e 30- Formação com a Smed	3 e 4- Feriado e ponte (Corpus Christi)
	11- Fim do estágio

Referência:

GADOTTI, Moacir. Histórias das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Liberdade & Realidade, 1996.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 4ª Edição, 1991.

APÊNDICE 2 - Entrevista dirigida à direção e professores da escola

À DIREÇÃO

Dados referentes aos alunos

Quem são?

Faixa etária:_____

Número de meninas:_____

Número de meninos:_____

Moradia:_____

Com quem vivem?

Renda familiar:

Profissão dos pais:

Como a escola mantém-se informada sobre os alunos?

Quais os instrumentos para a coleta de dados?

Nível de aprendizagem:

Singularidades e particularidades

Pais:

Alunos:

Professores:

Funcionários:

Planejamento

Princípios orientadores:

Linha teórica:

Autores referenciais:

Instrumentos de avaliação:

Critérios de avaliação:

Interações

Professor/aluno:

Aluno/professor:

Aluno/direção:

Direção/comunidade:

Direção/professor:

Material de uso exclusivo para complementação do relatório EIXO VIII/2010.

Obrigada!

AOS PROFESSORES

Dados referentes à sala de aula e caracterização da mesma

Professora titular:

Formação:

Planejamento

Princípios orientadores:

Linha teórica:

Autores referenciais:

Instrumentos de avaliação:

Critérios de avaliação:

Materiais didáticos utilizados:

Interações

Professor/aluno:

Aluno/professor:

Aluno/direção:

Direção/professor:

Dados referentes aos alunos

Quem são teus alunos (série, ano; nº de alunos; repetentes; características da turma)?

Faixa etária: _____

Número de meninas: _____

Número de meninos: _____

Moradia (tipo):

Com quem vivem?

Renda familiar:

Profissão dos pais:

Como o professor mantém-se informado sobre a realidade dos alunos?

Quais os instrumentos para a coleta de dados?

Nível de aprendizagem:

Singularidades e particularidades

Pais:

Alunos:

Professores:

Funcionários:

Quais necessidades que percebes em relação:

Aos recursos disponíveis (mobiliários, tecnologias, material de apoio)?

Interação entre algum segmento?

De aprendizagem?

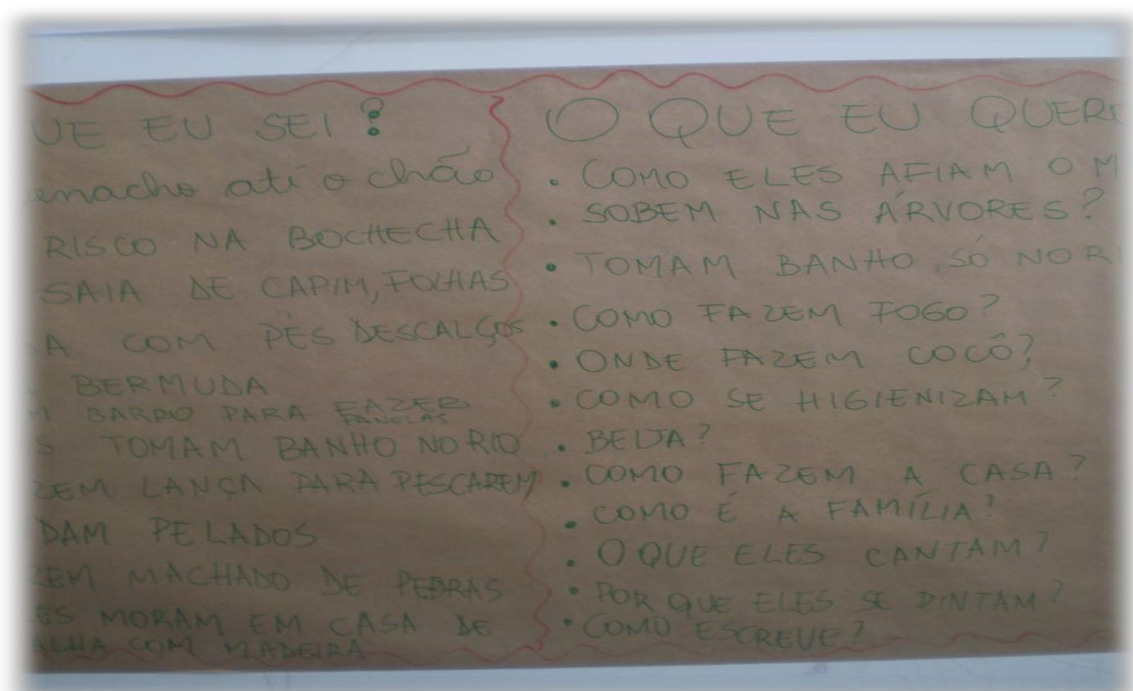
Outras que julgares necessária:

Material de uso exclusivo para complementação do relatório EIXO VIII/2010.

Obrigada!

ANEXO 1 - Alfabeto, ilustrado com fotografias de objetos da escola

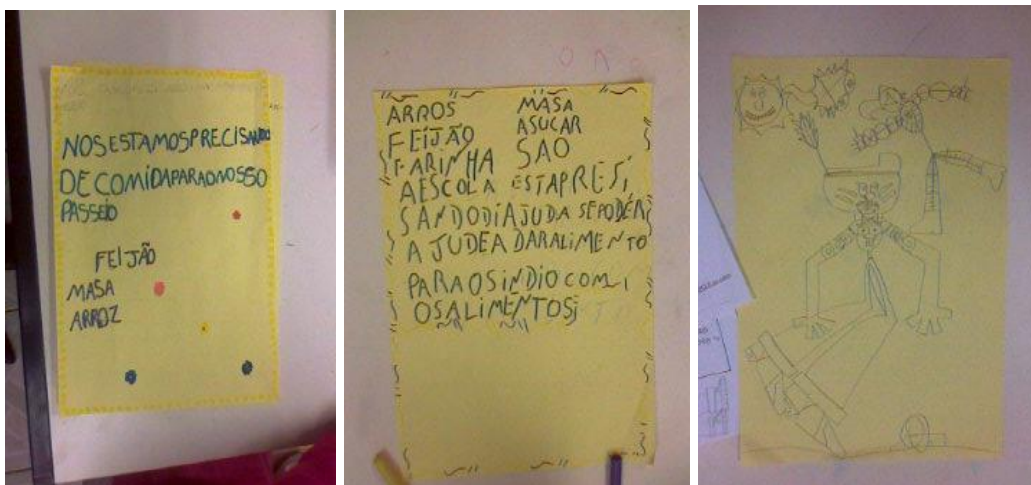
ANEXO 2 -



ANEXO 3 - LIVROS



ANEXO 4 - CARTAZES



ANEXO 5 – CARTAZES

