

# COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

## ESCOLA

No. 5 - FEVEREIRO 2013 - FERRAMENTAS DE TRABALHO PARA OS PROFESSORES

**N.º1 • OUTUBRO 2012**

**A formação do professor**

**N.º2 • NOVEMBRO 2012**

**Diálogo igualitário**

**N.º3 • DEZEMBRO 2012**

**Inteligência cultural**

**N.º4 • JANEIRO 2013**

**Transformação**

**N.º5 • FEVEREIRO 2013**

**Dimensão instrumental**

**N.º6 • MARÇO 2013**

**Criação de sentido**

**N.º7 • ABRIL 2013**

**Solidariedade**

**N.º8 • MAIO 2013**

**Igualdade de diferenças**

**N.º9 • JUNHO 2013**

**Transferibilidade das  
atuações educativas  
de êxito**

## A APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL ACESSÍVEL PARA TODOS E TODAS



DRA. TATIANA ÍÑIGUEZ/ PROFESSORA DE SOCIOLOGIA DA ESCOLA DE TURISMO UNIVERSITÁRIA DE ZARAGOZA. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.

Nos últimos anos, mais de cem escolas apostaram na transformação em comunidade de aprendizagem, escolas que apresentam características bem diversas e que estão localizadas em contextos muito diferentes. Independentemente da heterogeneidade, estes centros educacionais situados tanto em contextos com altos níveis socioeducativos como nos bairros mais desfavorecidos, estão seguindo os princípios da aprendizagem dialógica e estão apostando em uma aprendizagem instrumental de excelência para todos e todas. A aprendizagem

instrumental está baseada na aquisição dos instrumentos e ferramentas essenciais que formam a base para o acesso ao conhecimento e, assim, se consegue uma formação de qualidade. São, definitivamente, as competências básicas que todo aluno deve obter no seu período de escolarização para adquirir as demais aprendizagens como, por exemplo, a leitura, a linguagem matemática, as Tecnologias da Informação e a Comunicação. A aprendizagem instrumental é um dos princípios fundamentais da aprendizagem dialógica, uma concepção comunicativa da aprendizagem que é centrada nas interações e na fundamentação teórica das atuações educativas de êxito que são desenvolvidas nas comunidades de aprendizagem. A aprendizagem instru-

mental e sua aquisição, especialmente durante o Ensino Fundamental, tem um papel determinante no êxito ou fracasso escolar, provocando a exclusão daqueles meninos e meninas que não conseguem ter acesso aos conhecimentos mínimos. Esta exclusão, denominada “adaptação”, a qual, frequentemente, são condenados os alunos e as alunas que têm dificuldades de acesso a estes conhecimentos, está baseada na redução das expectativas do desenvolvimento e da aprendizagem para estes estudantes, propondo-lhes matérias mais elementares ou lúdicas, supostamente mais apropriadas para o seu nível como, por exemplo, jardinagem, marcenaria, dança, etc. (Aubert, et.al., 2008). Assim, em vez de favorecer o acesso à aprendizagem instrumental (currículo da competência), eles são condenados ao chamado “currículo da felicidade” (Elboj et.al., 2002:109), fornecendo a estes alunos uma formação que lhes nega a aquisição das capacidades instrumentais ou que lhes deixa em segundo plano. Teóricos como Ausubel (1989) apoiaram esta ideia de exclusão, ao considerar que ter expectativas mais altas sobre a aprendizagem destes meninos e meninas é somente perda de tempo, já que isto leva a um ensino de excelência que, segundo o autor, faz com que estes estudantes terminem sua formação como “ignorantes funcionais” (Ausubel, et.al., 1989: 400).

Entretanto, as comunidades de aprendizagem que descartaram a adaptação em prol da transformação das aprendizagens de todos os meninos e meninas demonstram diariamente que as atuações educativas de êxito melhoraram a aprendizagem instrumental dos alunos, tanto dos que se encontram em contextos favorecidos como em contextos desfavorecidos, e que não existe nenhum vínculo entre o nível socioeconômico ou o entorno cultural e a motivação ou inteligência, ideia que já anunciavam os cientistas sociais como Cole e Scribner (1977), Chomsky (1977) ou Luria (1987).

### **A IMPORTÂNCIA DAS ALTAS EXPECTATIVAS NA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL**

Partimos da ideia de que todos os meninos e as meninas têm as mesmas capacidades para adquirir os conhecimentos instrumentais e que o clima da aprendizagem é central para favorecer o desenvolvi-

mento. Neste sentido, como já sinalizamos, as altas expectativas que os professores, os familiares e os membros da comunidade coloquem nos meninos e meninas e no seu processo de aprendizagem desempenham um papel fundamental.

Mead (1973) e Habermas (1987), de acordo com as premissas do interacionismo simbólico, defendem a origem eminentemente social do ser humano, o qual vai configurando seu papel cultural e seu comportamento em função das interações que ele mantém com as outras pessoas que convive. No contexto da escola, a menina ou o menino vão formando seu autoconceito acadêmico através do que eles percebem das suas interações com os professores, seus familiares e outros membros da comunidade. Por exemplo, o fato de que as pessoas do entorno dos alunos coordenem seus esforços e transmitam que eles podem aprender Língua, Matemática, Inglês ou Informática, no mesmo nível que os demais, isso melhora seu autoconceito. Dessa forma, o autoconceito criado pelos alunos e alunas está baseado em altas expectativas, o que será traduzido em um maior interesse pelo que aprendem e em um aumento da sua confiança, evitando o fracasso escolar e favorecendo a superação da desigualdade educacional que provoca a adaptação. É o que autoras como Aubert, et.al. (2008: 114) denominaram “confiança interativa”. Para conseguir essa educação de qualidade para todos e todas, nas comunidades de aprendizagem, deve-se prestar atenção ao processo de aprendizagem, mas sem esquecer a importância de conseguir resultados excelentes através do esforço, em contraposição com outras pedagogias (Racionero, et.at., 2012).

### **TRANSFORMAÇÃO. AS APRENDIZAGENS PARA QUEBRAR O CÍRCULO DE EXCLUSÃO.**

Todos os meninos e as meninas sentem uma curiosidade intrínseca pelas coisas e um interesse por aprender (Freire, 1997). Porém, se, nas suas interações dentro do contexto acadêmico e familiar, as expectativas são diminuídas, e a única opção oferecida a eles é um currículo adaptado ao que é considerado como necessidade deles, deixando de lado os conteúdos instrumentais, então eles estão sendo excluídos de uma formação de qualidade, pois são colocados

em uma posição de desigualdade de oportunidades acadêmicas e profissionais em relação aos outros colegas. Em contraposição, o objetivo da educação deve ser, precisamente, transformar o contexto de exclusão (Vygotsky, 1979; Freire, 1997) lutando pela igualdade de oportunidades para todos os meninos e todas as meninas.

Na aprendizagem dialógica, todos os esforços das pessoas que participam se concentram no sentido de conseguir os mais altos padrões de qualidade na educação dos alunos, uma educação baseada tanto na solidariedade entre seus membros como na aquisição destas competências instrumentais, que são, precisamente, as que permitirão aos alunos evitar o risco da exclusão.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia Press.
- Ausubel, D., Novak, J. Hanesian, H. (1989). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
- Chomsky, N. (1977). Essays on Form and Interpretation. New York: North-Holland.
- Cole, M., Scribner, S. (1977). Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura. Limusa: México.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, vols. I y II. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Luria, A. R. (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Akal.
- Mead, H. (1973). Espíritu, persona y sociedad. Barcelona: Paidós.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., Flecha, R. (2012). Aprendiendo contigo. Barcelona: Hipatia Press.
- Rada, M. (2007). 'La transformación de un centro educativo'. ESCUELA, 3.752 (876), 32. Disponible en: [http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/mat/reportaje\\_paz.pdf](http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/mat/reportaje_paz.pdf).
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

# TERTÚLIAS DIALÓGICAS: A APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL NO “IES MUNGIA”

ANTÓN GONZÁLEZ MADARIAGA/ PROFESSOR DE LÍNGUA CASTELHANA IES MUNGIA BHL.

No livro *Compartilhando palavras* (1997), Ramón Flecha ressalta, em relação às aprendizagens instrumentais: “A questão está em respeitar e motivar todas as dimensões da aprendizagem, superando suas duas colonizações: a tecnocrática, que elimina os aspectos comunicativos, e a populista, que prescinde dos aspectos instrumentais”. Todos os alunos e alunas têm, como comprovaremos, uma atitude questionadora em contextos onde se dialoga e, com essas expectativas, é fácil desenvolver as aprendizagens instrumentais específicas para cada leitura.

Em nossas tertúlias dialógicas desenvolvemos as aprendizagens instrumentais para alcançar uma ótima compreensão escrita e oral. Seguindo o método da tertúlia, na leitura individual e na seleção de parágrafos do texto, o objetivo é que o aluno ou aluna aprenda a extrair o tema do parágrafo e explicitá-lo com uma palavra que determine qual é a ideia principal e a sintetize em uma oração, que reconheça a intenção presente no discurso lido.

Depois deste primeiro passo, se planeja, com estratégias que trabalhamos nas diferentes disciplinas, sua exposição. É feita a escolha das palavras adequadas para comunicar sua reflexão (tese), se determinam quais são os argumentos para utilizar (de experiência pessoal, de conhecimento geral, de autoridade, de dados que já conhecemos, de analogias, de causa-efeito...). Pretende-se que, das intervenções, comecem a desaparecer expressões como “eu gosto de...”, “eu acho que...” ou “eu penso que...”, e apareçam outras mais objetivas. Do mesmo modo, tanto o livro como os diálogos na sala de aula servem para descobrir o mundo das falácias nos discursos. As falácias *ad báculo*, *ad misericórdiam*, *ad causa-efeito*, *ad hominem*... Às vezes, durante as primeiras sessões, este processo é feito por escrito para que os discursos sejam assimilados e pensados.



Para concluir, na tertúlia se verbaliza, então é trabalhada a competência oral a partir de seus aspectos extralinguísticos, como o tom, as expressões gestuais, os movimentos, o ritmo; e as linguísticas como as definições, reformulações para esclarecer conceitos, os conectivos lógicos, os recursos retóricos para enfatizar, atenuar as ideias. As interações com que se constroem a tertúlia nos conduzem também ao aprendizado das estratégias de cortesia na conversação, os princípios de cooperação comunicativa, os advérbios modais. Há outros que também são combinados: buscar e selecionar informação, usar as fontes, os recursos retóricos e sua importância estética e persuasiva, a voz e o ponto de vista e os registros. Além disso, utilizamos diversas ferramentas TIC: Glogster, Google Drive, Gogglesites, Audacity, Calaméo.

Quando lemos Chaucer e seus Contos de Canterbury, os alunos ficam deslumbrados porque os contos estão muito distantes, na maioria dos casos, do que eles se lembram sobre a Idade Média. Chama a atenção, por exemplo, a linguagem descontraída e as ideias da viúva de Barth, que defende a condição da mulher independente e rejeita a condição de mulheres submissas, como Griselda. A maioria dos alunos escuta, pela primeira vez, que os casamentos eram ar-

ranjados e que foram assim até pouco tempo. Uma das alunas inclusive explica que isso é habitual no seu país atualmente. Decidimos investigar em que lugares, em que idades, de quantas pessoas estamos falando. Os voluntários e voluntárias expõem o que pesquisaram na próxima tertúlia através das páginas de Internet. Através de Chaucer nos aproximamos de Boccaccio, Don Juan Manuel, e das Mil e uma noites. Canterbury nos leva para olhar os mapas das peregrinações da Idade Média que criavam caminhos para a cultura e a economia, para o tráfico de relíquias de santos e santas. Os assuntos que vão sendo repetidos no Lazarillo de Tormes durante este mesmo ano, ou no Candido, de Voltaire, no 4o. ano. Aparecem contos alegóricos como o de Cantaclaro e, assim, aprendemos a não ler literalmente os personagens e suas ações (o galo, as galinhas, a raposa) e reinterpretamos o conto. Falamos de Esopo e das Fábulas.

Com *A Celestina*, as tertúlias reúnem reflexões sobre o louco amor, o amor cego. Os apaixonados nos permitem rastrear outros casais clássicos de namorados que vão desde Páris e Helena, Piramo e Tisbe, Tristão e Isolda até Romeu e Julieta. As interações vão sendo revestidas de muita paixão: existe amor à primeira vista? O que é o amor cortês? E o platônico? O romântico? A

maioria argumenta baseando-se na própria experiência e no que viu nos filmes. Quando lemos Werther, no 4o. ano, conhecemos diretamente a novela de amor romântica por excelência. Depois é feita a análise das falas das personagens e pode-se notar os diferentes registros de acordo com a classe social; por um lado, o registro culto dos ricos e, por outro, o coloquial dos serventes. Aprendemos os recursos de cada registro: refrões, disfemismos, eufemismos, metáforas, hipérboles, antíteses. Às vezes representamos alguma cena, levando em conta as marcações de cena. Falamos, por que não, da igreja, da bruxaria, da prostituição e ficou comprovado que há assuntos universais que continuam muito atuais.

Com o Lazarillo terminamos os clássicos do 3o. ano. Trata-se de um diálogo sobre a educação. Com incredulidade, alguém pergunta: é possível abandonar, desse modo, um filho? Alguém viu um programa sobre crianças que vivem nas ruas no Rio de Janeiro. Pesquisamos em quais lugares isso ocorre, quais são seus índices de pobreza, quais são as taxas de mortalidade, de analfabetismo. Ficou comprovado que o país mais hegemônico do século XVI estava cheio de pobres, que algumas pessoas, como a mãe do Lázaro, e ele mesmo, decidem “juntar-se aos bons cristãos”. E são repetidas as lembranças sobre o clero, os serventes, o amor por interesse, as relíquias

falsas, a justiça e seus métodos.

No 4o.ano, Pai Goriot enfrenta, na disciplina de História, as histórias de Paris, também próximas a Zola. Onde está o ideal ilustrado? A aristocracia continua mandando? O que ficou da Revolução Francesa? Existem escravos? Até quando? A crise mostra coisas que não percebíamos em outros anos; até o Goriot ficou rico com práticas especulativas durante a Revolução Francesa. Essa palavra “especulação” leva os alunos a se interessarem por economia. Começamos a estudar as novas formas de especulação, as ações preferenciais, as hipotéticas, os despejos, o subsídio ao desemprego. Em seguida aparece, novamente, o assunto da educação. Goriot, segundo os alunos e as alunas, é um “pau mandado” porque se deixa “troçar” por suas filhas; e eles e elas não gostam desse tipo de progenitores tão moles. Então o que podemos dizer do Rastignac e do seu afã por subir na vida, empobrecendo sua família enquanto ele dá a si mesmo o gosto da boa vida? A esta altura conhecemos o que são os personagens planos, redondos, narradores oniscientes e o grau de onisciência, os traços característicos dos personagens, que Balzac não somente contava histórias mas que defendia algumas ideias, que essas ideias se formaram de acordo com outras de filósofos, literatos, que seu livro portava muitas vozes.

Depois do Pai Goriot, lemos Carta ao

pai, de Kafka. É um livro duro, áspero, mas que os alunos costumam aceitar como um desafio. Muitos alunos e alunas se identificam com as experiências de Kafka, porque sabem o que é ser trancado no sótão ou ser jogado por uma escada. A violência como forma de educação, a influência da educação e da família tornam-se o centro das reflexões, analisamos a realidade das famílias e os novos modelos de convivência entre as pessoas... Enfim, poderíamos continuar com Werther de Goethe, Cândido, de Voltaire.

Para efeitos de conclusão, contarei o que aconteceu na terça-feira, dia 7 de janeiro, quando líamos uma adaptação da Odisseia, em euskera – nosso projeto de tertúlias é compartilhado com a professora de euskera e com o professor de castelhano, e a Odisseia é uma das poucas obras clássicas que tínhamos acesso por esse idioma – dentro da antologia literária dos gregos clássicos que preparamos para este trimestre com uma seleção de leituras de Safo, Alceu, Kavafis, Elytis... Homero, Esquilo, Sófocles, Eurípedes, Aristófanes. Os alunos e as alunas disseram “queremos ler a Odisseia inteira, podemos?” Os alunos têm muitas expectativas se nós também temos expectativas para eles e elas.

### REFERÊNCIAS

- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós (p.81).

## INTELIGÊNCIA INSTRUMENTAL VISTO E COMPROVADO

TERESA VÁZQUEZ CALA/ COORDENADORA DO PROJETO CA. PABLO CIDONCHA GALÁN/ DIRETOR DO COLÉGIO PAIDEUTERION. JESÚS AVILÉS REGODÓN/ PESQUISADOR TITULAR CSIC.

Há alguns dias recebemos uma visita de uma professora de Educação Especial que acabava de terminar seu mestrado em Madrid e ela ficou sabendo sobre o nosso centro escolar.

Ela queria saber o que nos faz ser diferentes. No primeiro dia ela se apresentou em uma aula tradicional para que os meninos e meninas do 7o. ano do Ensino Fundamental

expliquem o que é um grupo interativo (GI):

“São grupos em que todos e todas se ajudam para aprender toda a matéria”, “entram pessoas, como você, e nos ajudam a como explicar uns aos outros”, “mas eles não explicam, isso é feito pela professora”, “nós te convidamos para o próximo dia”. “Eu, quando explico, aprendo muito mais. E também os outros meninos da sala, que parece que eles não sabem, mas, no GI, eles ajudam os outros que até pareciam saber mais”.

Os meninos e as meninas estavam nervosos, não porque tivesse alguém estranho na sala (estão acostumados com isso) mas

porque faltava pouco tempo para explicar o assunto que deveríamos terminar. Quando, entre os docentes, se fala da desmotivação dos alunos, termina sendo pelo menos curioso ver estes meninos e meninas tão preocupados por não perder tempo. Estes mesmos estudantes queriam começar antes do Natal a tertúlia literária dialógica de um clássico, porque as crianças da Educação Infantil já estão lendo os clássicos com os alunos do 1o. ano do Ensino Médio, e eles não vão ter tempo de ler tantos clássicos antes de terminar o colégio.

Os meninos e as meninas do último ano da Educação Infantil estão inquietos

porque hoje vêm os seus padrinhos de leitura (meninos e meninas do 1o. ano do Ensino Médio) para ler com eles e elas, e para brincar de aprender com as letras. Os alunos da Educação Infantil estão preocupados em aumentar sua aprendizagem instrumental, mesmo que não possam falar nestes termos. Os alunos do 1o. ano do Ensino Médio são conscientes de que, se as crianças da Ed. Infantil conseguem ler o “Platero e eu” com 5 anos de idade, quando chegarem no seu nível vão estar com uma formação muito melhor. Seus colegas do 1o. ano do Ensino Fundamental explicaram aos alunos do Ensino Médio como se aprende com os padrinhos e com os voluntários e as voluntárias de GI. Quando eles falam sobre essas práticas educativas, sabem muito bem que servem para aprender “muito mais” e “durante mais tempo”.

Voltando à moça do mestrado, ela se aproximou para ver uma tertúlia pedagógica dialógica. Nossa reunião é quinzenal, há três anos letivos. Nesta reunião participaram 16 pessoas, docentes de todos os níveis educacionais, algumas mães e, inclusive, uma avó.

“Fazia 11 anos que eu não lia, e agora que eu comecei, fui com tudo: leio sobre pedagogia”.

“Isto é de uma riqueza impressionante, não aprendemos com os especialistas, aprendemos juntos”. “Eu nunca teria lido estes livros sozinha”. “Agora eu reconheço os pedagogos e sociólogos quando falam sobre eles”. “Aprende-se em um clima relaxado e isso me ajuda na minha prática diária”.

Algumas mães e a avó que participam da tertúlia pedagógica descobriram que existem tertúlias literárias com as famílias e alunos, e pedem mais informação sobre isso. Elas mesmas informam aos outros familiares com problemas que eles podem assistir aos cafés dialógicos dos jovens e propor soluções. Inclusive pode ser que algumas pessoas comecem a participar das comissões mistas de aprendizagem.

A comissão de multilinguismo é feita nas segundas-feiras durante o recreio. Nela participam Susana e Johari, e 24 meninos e meninas. Hoje veio nos visitar uma professora de Árabe do Instituto de Línguas Modernas que se surpreendeu porque tantos meninos queiram “perder” o seu recreio para continuar aprendendo. Os meninos e meninas riem quando ela conta que, para ela, isso seria um castigo. São meninos e meninas do Ensino Fundamental e do 1o. ano do Ensino Médio que se divertem aprendendo juntos:

“Já recebemos visitas da Coreia, Japão, França, Alemanha; aprendemos a linguagem dos signos e agora vão chegar uma mãe e uma avó russas”. “Isso que você diz é como o chinês, eu aprendo chinês às tardes”. “É que aqui nós aprendemos de forma divertida”.

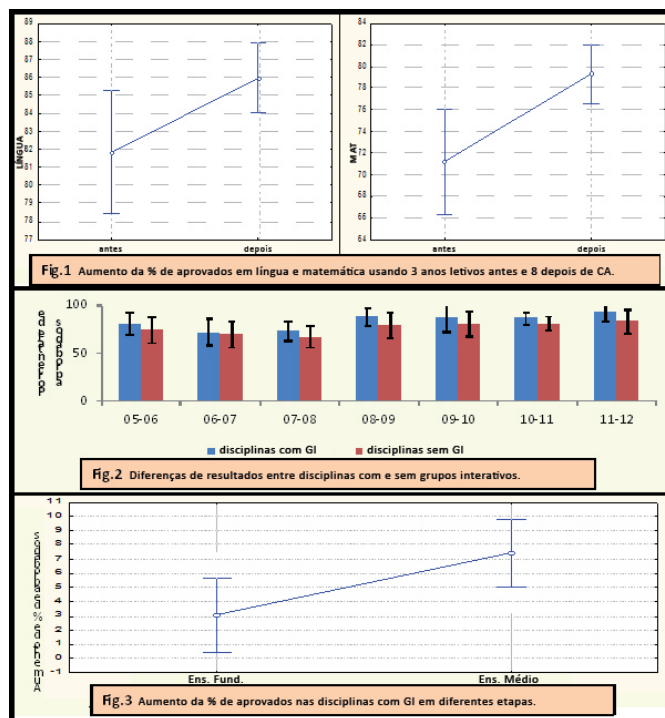
Há alguns dias, alguns colegas de outros centros escolares vieram como observadores de uma tertúlia literária durante o horário letivo. Estes alunos e alunas explicavam como, durante o ano letivo anterior, adquiriram muito vocabulário e aprenderam a expressar-se melhor.

“Tem vezes que você não entende um livro, mas quando você lê com os seus colegas, você entende muito melhor”. “Aprendemos muito porque podemos procurar na Internet dados sobre o contexto histórico e o autor, conforme vamos lendo...”.

“Ninguém faz você passar ridículo, se alguém não sabe alguma coisa, a gente se ajuda uns aos outros e no final você aprende”.

Quanto mais recursos humanos existam na sala de aula, menos alunos teremos que excluir.

Existe um consentimento generalizado de que o avanço para a



igualdade educacional e social requer aprendizagens instrumentais.

Através da fase de consolidação do projeto de comunidades de aprendizagem em nosso centro escolar (2005-2012), pudemos comprovar como, à medida que aumentam as interações, alcançamos uma aprendizagem instrumental maior. Nossa preocupação pela busca de evidências foi levando a avaliar continuamente e, inclusive, pesquisar sobre nosso próprio processo de transformação. Tanto na observação participativa, nas entrevistas de profundidade com membros da comunidade educativa, nos grupos de discussão, como também na utilização de técnicas quantitativas e análises de dados, nas quais colaboraram alguns profissionais externos ao centro escolar. Para medir os resultados quanto à dimensão instrumental da aprendizagem, ainda não temos disponíveis as avaliações de diagnóstico externas. Enquanto isso, optamos por realizar uma avaliação interna, utilizando como variável indicadora do aumento da aprendizagem o número de aprovados nas disciplinas instrumentais em três análises que estão descritas a seguir (Fig. 1, 2 e 3), dando, nos três casos, resultados significativos.

A primeira análise realizada foi a comparação do número de aprovados nas disciplinas de Matemática e Língua antes e depois do início do projeto de transformação (2005-2006). O resultado mostra que existe um aumento significativo entre o número de aprovados depois do início dos grupos interativos no centro escolar (Fig.1). A conclusão é evidente. Os benefícios de um projeto baseado nas ações educativas de êxito significaram o aumento de 4% em Língua e de 8% em Matemática. Um resultado significativo sabendo que desde o início contamos com um número elevado de aprovados. Outro resultado esperado, uma vez que começaram as comunidades de aprendizagem (CA), é a diferença de resultados entre as disciplinas que fazem GI (como Matemática e Língua) e as que não fazem (como Inglês). Trabalhar efetivamente com os grupos interativos nas diferentes disciplinas depende da disponibilidade de voluntários e voluntárias, e da escolha de cada docente.

Na Fig.2 os resultados mostram que durante todos os anos aumenta a porcentagem de aprovados. Fica demonstrado, assim, que as disciplinas onde entram mais recursos na sala de aula oferecem uma melhora quanto ao êxito educacional. Uma vez comprovada a melhora de resultados dentro das CAs, realizamos outra análise muito interessante que refutava a ideia inicial de que o projeto funciona melhor no Ensino Fundamental. Comparamos a diferença dos alunos apro-

vados (em disciplinas onde se realizam GI), entre as etapas educacionais. O resultado obtido em nosso centro demonstra que as práticas educativas dialógicas oferecem melhores resultados no Ensino Médio do que no Fundamental. A Fig.3 mostra que aumentou 3% dos aprovados no Ensino Fundamental, ao passo que, no Ensino Médio, superou 7%.

É justo dizer também que nem todos os nossos docentes participam das ações

educativas de êxito, sem querer refletir em uma mudança de estratégia, mas é uma evidência que cada vez temos mais familiares, mais professores e professoras, alunos e alunas que estão se formando, e de maneira conjunta aumentam sua inteligência instrumental. Estamos convencidos de que a melhora nos resultados da aprendizagem é a grande ferramenta que nos permitirá a transformação pessoal e social.

# GRUPOS INTERATIVOS SOBRE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARTA ZURIMENDI ABRALDES/ CEP  
DEUSTO LHI, BILBAO, BIZKAIA.

Começamos a caminhada nas comunidades de aprendizagem há três anos. Desde o começo estava claro que tínhamos que melhorar nossos resultados acadêmicos e nos colocamos a tarefa de melhorar, assumida por todos e todas. Planejamos diferentes intervenções, levando em conta toda a comunidade educacional e diferentes âmbitos de atuação. Entre eles, decidimos dar o impulso com a área de Matemática. Naquele ano iniciamos com os grupos interativos em quase todas as salas do centro escolar e, atualmente, é uma prática habitual na Educação Infantil, desde os 4 anos até o 6o. ano do Ensino Fundamental. No nosso centro escolar, os grupos interativos ocorrem em uma sessão semanal com a valiosa colaboração do voluntariado, constituído atualmente por umas 20 pessoas.

Os grupos interativos são uma forma de organizar a sala de modo que os alunos são colocados em pequenos grupos heterogêneos (quanto ao gênero, nível de habilidades, cultura, idade...). São realizadas atividades durante cerca de 20 minutos com a ajuda de uma pessoa adulta voluntária que fica encarregada de potencializar as interações entre os membros do grupo, sua participação e ajuda mútua. Estes subgrupos se revezam no final deste período, certificando que foram realizadas as atividades previamen-

te desenhadas pelos professores. Assim, através desse diálogo e da tarefa prevista, aumenta e potencializa a aprendizagem em um clima de trabalho de respeito, participação e agradável convivência.

Todas as segundas-feiras à tarde chegam, na sala de 5 anos, a Nerea e a María, voluntárias da Universidade próxima à nossa escola, com a qual, através da coordenação com uma professora, colaboram numerosas voluntárias. Ambas são recebidas com entusiasmo e abraços. As crianças sabem que hoje é dia de grupos interativos e, enquanto elas são acomodadas na roda, nós damos as boas vindas e lembramos que temos que ajudar uns aos outros para aprender mais e melhor. Nos colocamos nos espaços da sala de aula já decididos previamente. No nosso caso, os nomes dos membros de cada subgrupo estão escritos em diferentes cartazes que vão acompanhando cada um na hora de revezar, já que são diferentes os agrupamentos que habitualmente usamos no trabalho com os cantos da sala para favorecer, assim, novas interações. Cada grupo vai para o seu espaço e começa a ação!

### QUE TIPOS DE ATIVIDADES REALIZAMOS NOS GRUPOS INTERATIVOS?

O trabalho com a Matemática, evidentemente, não pode ser reduzido aos encontros das segundas-feiras à tarde. Temos também outros espaços e tempos previstos para isso. Porém, nos grupos interativos, acrescentamos o elemento dinâmico de uma pessoa adulta em cada

subgrupo que promove as interações, garante a participação e cuida para que sejam cumpridas as normas do diálogo e da convivência.

As atividades que realizamos nos grupos interativos estão pensadas em relação aos conteúdos: numeração, dimensões e medidas, lógica e, por último, atividades espaciais, de modo que, cada subgrupo trabalha em uma delas. No planejamento dos subgrupos, temos que levar em conta a heterogeneidade dos alunos (necessidades especiais, diferentes culturas...) adequadas a um tempo breve (20 minutos), para que sejam desenvolvidas diferentes estratégias de aprendizagem e competências básicas, programando atividades de diferentes estilos (nível de dificuldade, mais ou menos intervencionistas, mais ou menos acadêmicas). Aproveitamos, sobretudo, os materiais que habitualmente estão na escola, mas com outros objetivos de trabalho, e mantemos dentro das referências do programa ou do projeto que estamos realizando, sem esquecer da utilização das novas tecnologias em qualquer área.

Para trabalhar com a numeração nos grupos interativos, utilizamos dados, combinando com outras características (formas, cores); com roleta, com somas e subtrações de diferentes estilos. Jogamos com o baralho “a carta mais alta” e o “jogo do seis”, organizamos e embaralhamos; organizamos um jogo de boliche no corredor onde cada pino vale um ponto e é preciso somar

para ser o vencedor; jogamos ludo e outros jogos similares; organizamos uma loja com produtos, preços, dinheiros de plástico, caixa registradora, balança... Para o campo da lógica, as atividades com as tabelas de duas variáveis têm sido muito úteis. Também as sequências temporais organizadas de forma coletiva, as loterias de palavras com imagens ou os jogos cooperativos. Além disso, realizamos diferentes seriações com peças de construções, com pinos ou com botões, e depois desenhamos a sequência no papel para adivinhar, entre todos, os critérios ocultos. Através destas atividades como, por exemplo, o espaço de construção, observamos o progresso e a evolução na maior complexidade das produções das crianças. Em conclusão, alternamos diferentes tarefas que incluem: analisar, completar, relacionar, classificar, utilizar gráficos, etc.

As atividades que realizamos nos grupos interativos fluem em um ambiente de trabalho e de participação ótimo e intenso. Ao terminar a sessão, nos reunimos na roda com alunos, professores e voluntários. Neste momento avaliamos nosso trabalho: O que foi que mais gostamos? Foi agradável? O que aprendemos? Hoje saiu algo novo? Em um diálogo descontraído terminamos e nos despedimos das voluntárias até a próxima segunda-feira, agradecendo pela participação. Enquanto as crianças se preparam para voltar para casa,



Nerea, María e eu comentamos sobre a sessão, as novas estratégias de resolução que apareceram, os avanços observados e as possíveis mudanças. No final do trimestre, avaliamos mais detalhadamente os resultados, recolhendo suas representações gráficas, as fotos tiradas e comprovamos a evolução favorável.

Desse modo, através dos grupos interativos, vamos avançando aos poucos com a aprendizagem da matemática, enfrentando os desafios cognitivos que nos fazem pensar, dialogar, trocar, aceitar opiniões e ter prazer com as interações entre colegas, desenvolvendo as competências básicas e aprendendo juntos.

## GRUPOS INTERATIVOS EM MATEMÁTICA

LOLA RUBIO/ PROFESSORA E CHEFA DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA. PEDRO PABLO CASTRO/ PROFESSOR DE MATEMÁTICA. ALFREDO MÁRQUEZ/ DIRETOR E PROFESSOR DE LÍNGUA.

Nosso centro escolar é um pequeno Instituto de Ensino Médio. Está entre a zona do centro da cidade (Linares) e alguns bairros operários (que sofrem um golpe forte pelas greves); portanto, é social, cultural e economicamente heterogêneo: uma sorte.

O conselho escolar do IES Santa En-

gracia decidiu, em 8 de maio de 2012, iniciar seu processo de transformação em comunidade de aprendizagem. Uns dias antes, exatamente em 24 de abril, foi feito o acordo, por maioria, na reunião de professores. Se fizemos uma viagem no passado, para fins de março, os professores participaram do curso de sensibilização, no qual tivemos o prazer de vivenciar o primeiro exemplo de participação das famílias, antigos alunos, amigas e amigos, etc.; ou seja, do voluntariado. Frequentar as salas de aula com as tarefas que previamente haviam sido confeccionadas pelos profes-

res, fez com que todos vivenciem um ano letivo de alta qualidade, no qual aprofundamos no conhecimento das fundamentações filosófico-pedagógicas do projeto, nas características das comunidades de aprendizagem, nas atuações de êxito, e no conhecimento de experiências concretas. Colocamos dúvidas sobre isso, empreendemos diálogos intensos com os expositores e as expositoras, mas faltava a prova de fogo: a realidade da sala de aula.

Nossa experiência, conseqüentemente, é breve, somos novatos, e somente pudemos dar o primeiro passo do processo de

transformação: os grupos interativos (GI). E nossa dedicação tem sido voltada a isso, em primeiro lugar, visto que a motivação principal que mobilizava a maioria dos professores (além de melhorar a convivência) era melhorar o rendimento dos alunos que não correspondia com a nossa dedicação nem com as capacidades deles. Empenhados nessa tarefa, colocamos em funcionamento o GI nas áreas de Língua, Matemática, Inglês, Música, Francês e Ciências Sociais. Até agora não tivemos problemas para contar com o voluntariado suficiente (nossa im-pagável administradora Ana é muito eficiente). Ao contrário, quem participa insiste em que podemos contar com eles e elas de novo. A experiência com as voluntárias e os voluntários, por si só, está sendo altamente gratificante e muito valiosa.

## GRUPOS INTERATIVOS NA ÁREA DE MATEMÁTICA

Um dos membros do departamento de Matemática tinha certo conhecimento, ainda que experiência escassa, na aprendizagem cooperativa e no trabalho com grupos heterogêneos, porém, os grupos cooperativos não funcionam do mesmo modo que os grupos interativos.

Coincidimos com nossos medos ini-

ciais. O primeiro era em torno da eficácia deste modelo de organização de sala de aula. O segundo tinha relação com o tipo de atividades na área de Matemática para os GI. O evento que abriu o ano letivo, organizado pelo CEP de Linares, a consulta que fizemos ao amigo José Luis, diretor do IES Gregório Salvador de Cúllar, e a animação de outros colegas do centro escolar nos convenceram de que valia a pena a experiência e que os medos seriam dissipados com a prática.

Se, anteriormente, os alunos não ficavam concentrados nas suas tarefas, agora nas sessões de GI os meninos e as meninas só falam das atividades que eles têm nas mãos; inclusive pensamos que eles fazem menos do que o necessário para a dificuldade das tarefas. Este será um assunto que trataremos com o voluntariado que nos ajuda para que multipliquem as situações de aprendizagem dialógica. Por conta disso, detectamos a importância de fazer um feedback, ainda que seja breve, depois de cada sessão de GI com os voluntários e voluntárias. Eles nos ajudam a introduzir melhorias no formato das atividades, a conhecer em profundidade o trabalho individual e grupal dos alunos, a melhorar a própria composição dos grupos, etc. São importan-

tes e se sentem importantes se nós os escutam com atenção.

Com relação ao tipo de atividades propostas, sinceramente são do mesmo porte das que realizamos com cada assunto. Há uma ressalva interessante: ao marcar um tempo para a realização de cada bateria de atividades, eles têm que trabalhar com “um pouco mais de pressa, sem pausa”.

A experiência do 2o. ano (NT: equivale ao 8o. do E.Fund.), no aspecto quantitativo, tem dado bons resultados (talvez porque o grupo é o mais experiente nos GI). O que já ficou patente é que, com a organização da sala de aula em grupos interativos, o trabalho dos alunos aumenta de forma nítida, resultado que os colegas das demais áreas também já confirmaram.

Consequentemente, nosso desafio para este trimestre é estender a experiência para o resto das séries (sobretudo as duas seguintes). Porque o caminho já é conhecido! Contamos, certamente, com a ajuda dos colegas professores, e, evidentemente, com o “voluntarioso voluntariado” para que todos e todas, alunos, professores e voluntariado, possamos nos sentir confortáveis e vejamos, a cada dia mais, a melhora efetiva dos resultados. Este é o nosso próximo empenho.



ESCOLA. Diretor: Pedro Badía. Redatora Chefe: Loca García-Ajofrín. Redação: Pablo Gutiérrez del Álamo e María Piedrabuena.

Assinaturas e Atenção ao Cliente: C/Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) - Telefone: 902 250 510 - Fax: 902 250 515

Edição: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es Conselho Delegado: Salvador Fernández. Diretor Geral: Eduardo Garcia. Diretora de Publicações: Carmen Navarro. Depósito Legal: M-50-929-2007. ISSN: 1888-2781.

Paginação: María Piedrabuena

Coordenação: CREA-UB

Elaboração:

## ESCUELA



Tradução: Gabriela Doll Ghelere

