

Giovana Franco,
aluna da 3ª série C
do Ensino Médio.

cultura&informação

A REVISTA DO SABIN

3º trimestre letivo 2020 – ano XXVI – nº 77

+ índice

↶ Esse símbolo indica item clicável.

Nesta edição, você encontrará:

Acompanhe
nossos canais digitais:

EXPEDIENTE: A Revista do Sabin é um órgão de comunicação dos Colégios Albert Sabin e AB Sabin. **Colégio Albert Sabin.** Av. Darcy Reis, 1.901, Parque dos Príncipes, São Paulo/SP – (11) 3712.0713 – www.albertsabin.com.br – **Colégio AB Sabin.** Av. Martin Luther King, 2.266/2.280, São Francisco, São Paulo/SP – (11) 3716.5666 – www.absabin.com.br – **Mantenedores:** Gisvaldo de Godoi, Neusa A. Marques de Godoi, Cristina Godoi de Souza Lima **Direção pedagógica:** Giselle Magnossão (Albert Sabin), Sílvia Adrião (AB Sabin) **Direção administrativa:** Fernando A. Mello **Marketing:** Adriana Vaccari **Colaboradores:** Aurea Bazzi, Cláudio Pinheiro, Denise Araújo, Dionéia Menin, Giselle Magnossão, Paulo Rogério Vieira, Sílvia Adrião **Projeto e coordenação editorial:** Bandeira 2 Comunicação Ltda. **Jornalista responsável:** Alexandre Bandeira (MTB 0049431/SP) **Designer:** Giovanna Angerami **Ilustradora convidada:** Karla Linck (pág. 18) **Textos:** Alexandre Bandeira **Revisão:** Adriana Duarte, Denise Masson **3º trimestre letivo 2020.**

Sobre privilégios e oportunidades

É um privilégio retornar ao Sabin como coordenador de uma etapa tão rica da formação dos nossos alunos.

De todas as etapas da Educação Básica, existe uma em que o aluno já passou pelo primeiro ciclo de alfabetização e letramento, construiu uma base de conhecimentos que o habilita a interagir com o universo escolar de uma forma produtiva, mas ainda não tem uma demanda de estudos tão intensa. Essa etapa, que vai do 6º ao 9º ano do Fundamental, ocorre num momento privilegiado, em que o adolescente passa a aspirar – e a escola pode oferecer – maior diversidade de experiências, que não se restringem ao universo acadêmico.

De projetos interdisciplinares inovadores a atividades esportivas, culturais e sociais variadas, o Fundamental II é uma fase de muita experimentação e grandes descobertas. Não por acaso, é a fase em que se intensificam o desejo pela leitura por opção, a interação com os amigos e outras atividades que refletem uma idade em que o jovem está ávido por ampliar seu conhecimento de mundo e de si mesmo. E, para isso, é preciso que lhe sejam dadas oportunidades.

Há poucos meses, tornei-me o novo coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II do Sabin. Fiz essas considerações iniciais antes de contar um pouco da minha história porque também é sobre oportunidades que quero falar neste texto.

Minha oportunidade veio no dia em que passei no vestibular para a Escola Politécnica da USP. Após ler meu nome na lista de aprovados, no cursinho pré-vestibular onde estudei, recebi o convite para cuidar do plantão de dúvidas de Física do lugar. Começava ali minha trajetória formal como professor, embora desde os 15 anos eu já



Cláudio Pinheiro
Coordenador pedagógico
do Fundamental II
cpinheiro@albertsabin.
com.br

desse aulas de Matemática, Física e até de violão, para crianças e amigos da minha idade. Pelos anos seguintes, fui tentando conciliar o trabalho com o curso da Poli, até que, já como professor efetivo com 40 aulas semanais, tive de fazer uma escolha. Apesar de meu prazer pela docência e minha evidente vocação para a Educação, lá estava eu me preparando para uma carreira como engenheiro, em grande medida pelo senso comum de que a Engenharia é uma carreira mais segura. Parecia, para mim e para meus pais, a opção mais acertada. Mas não era.

Ao me convencer de que meu futuro profissional seria na sala de aula, transferei meus créditos para a Licenciatura em Física da USP, onde recebi formação de alta qualidade para a docência, cursando disciplinas como Didática, Psicologia da Educação e Metodologias de Ensino, entre

“Assumi uma coordenação em outra escola, mas, durante todo o período, mantive minha filha matriculada no Sabin e permaneci em contato com os amigos feitos por aqui.”

outras. No início dos anos 2000, descobri a inclinação também pela gestão escolar, tornando-me coordenador em um colégio da rede privada e naquele mesmo curso pré-vestibular que me abriu as portas do magistério. Em 2015, cheguei ao Sabin como coordenador adjunto do Ensino Médio. Alguns anos depois, assumi uma coordenação em outra escola, mas, durante todo o período dessa experiência, mantive minha filha matriculada no Sabin e permaneci em contato com os amigos feitos por aqui e

com a Direção – que, inclusive, assistiu à defesa do meu mestrado, mesmo eu não sendo mais um colaborador.

Esses e outros motivos acentuaram minha admiração por este Colégio, para onde hoje volto, com orgulho, para coordenar o Fundamental II.

Sinto-me privilegiado em cuidar dessa fase tão rica para os estudantes e em poder contribuir para o projeto de um colégio que valoriza a análise de dados educacionais, o uso consciente das tecnologias, as metodologias mais avançadas, ao mesmo tempo que promove uma formação integral e humana. Um colégio que sabe, como eu bem sei, o papel das oportunidades na realização das nossas paixões e vocações verdadeiras.



André Bello,
future designer.

Construindo futuros

O designer carioca André Bello enxerga futuros. Assim mesmo, no plural. Autor, palestrante, professor do Centro de Referência em Inteligência Empresarial da pós-graduação em Engenharia da UFRJ, André ajuda pessoas e empresas a também enxergar não aquilo que certamente será, mas aquilo que pode ser – de preferência, pela ação consciente de todos. “O *design* é uma metodologia de transformação consciente da realidade em realidades preferidas”, diz ele, que se define como *future designer*. Como tal, ele explica que não tenta cravar previsões certeiras, mas sentir para onde caminham as forças sociais, tecnológicas, econômicas, ambientais e políticas do presente, para identificar futuros possíveis. Talvez, por isso, ele se afirme otimista mesmo na pior crise sanitária global em 100 anos. Porque está olhando adiante, vislumbrando legados positivos que a pandemia pode trazer, como uma humanidade mais reflexiva, proativa, empática e justa.

Como a pandemia influenciará a Educação, tanto em termos tecnológicos como filosóficos?

Eu até faria a reflexão mais essencial primeiro, porque as ferramentas acabam sendo quase uma consequência natural desse entendimento amplo. Eu enxergo que a

escola deva proporcionar uma réplica do mundo real, um ambiente controlado, onde a gente caia mas não se machuque, para aprender a lidar com o mundo real, onde a gente vai cair e se machucar. É um grande laboratório que deve reproduzir as condições do real. E para isso a escola deve ser a primeira a questionar o mundo presente. A meu ver, o educador deve ser um profundo crítico da realidade; sobretudo agora, num momento de extrema velocidade transformacional, ele deve ser uma das pessoas mais preparadas para tentar entender o que vai acontecer “depois da curva”, para ter uma vantagem na construção desse ambiente laboratorial. A gente pode até falar, em curto prazo, sobre Educação híbrida, mas por que a Educação vai se tornar híbrida? Porque a sociedade está se tornando híbrida. É uma reação. O que eu acredito é que há uma oportunidade de a escola não ser reativa, mas sim prospectiva ao que a sociedade

pode vir a se transformar. Eu teria ficado muito feliz, por exemplo, em ver um cenário pandêmico no qual as escolas já estivessem preparadas para as relações remotas.

“Por que a Educação vai se tornar híbrida? Porque a sociedade está se tornando híbrida. É uma reação. Mas há uma oportunidade de a escola não ser reativa.”

Como fazer isso? As escolas deveriam ter futurólogos em sua equipe?

A escola – a academia, de forma geral – costuma olhar para dentro de si mesma. E a gente sabe que sistemas fechados tendem a se colapsar.

É só você parar de respirar; se você fecha a troca de oxigênio com o ambiente externo, entra em colapso. Então, o que eu enxergo como caminho para instituições educacionais é criar canais de relacionamento com o mundo externo. Eu não colocaria em categorias: “É preciso um sociólogo, um antropólogo”. A gente precisa é de equipes transdisciplinares e com pensamento crítico a floradíssimo para olhar para o lado de fora e continuar construindo um ambiente-espelho tão complexo e acelerado quanto o mundo externo.

Como a pandemia influenciará os relacionamentos humanos?

A pandemia trouxe alguns pontos muito positivos, no sentido humanístico, porque nos colocou dentro de

um processo reflexivo muito intenso. Provavelmente, 99,9% da população viviam de uma forma reativa, um dia de cada vez; é o que a gente chama de “zeca-pagodismo”, “deixa a vida me levar”. Agora a gente parou. “O que está acontecendo no mundo? O que eu vou fazer?” Muita gente começou a se fazer perguntas e projetar futuros. A pandemia nos ajudou a ter um pensamento crítico e prospectivo. E, dentro disso, tem as questões empáticas. Estamos sentindo falta das pessoas, percebendo que somos animais sociais, e estamos começando a entender a essência dos relacionamentos, nossas próprias essências.

Haverá mais ou menos confiança da sociedade na Ciência e no saber especializado?

Não tenho medo de acreditar que o conhecimento será muito valorizado, porque afinal será ele que vai nos tirar desta confusão, no sentido de vacinas, ajustes e reconfigurações sociais. O conhecimento está a nosso dispor como nunca esteve e certamente vai nos fazer sair deste momento de uma forma mais efetiva, rápida, elegante e proativa do que em outras pandemias. Minha ressalva é em relação ao termo “saber especializado”. Eu enxergo que cada vez mais o conhecimento tem de ser compartilhado e transdisciplinar. O doutor Li [Wenliang], o primeiro médico chinês a identificar a COVID-19 como uma ameaça pandêmica, era um oftalmologista. Ele começou a atender alguns pacientes com falta de ar. E o que fez? Ele teve de fazer valer não exatamente sua especialização, mas seu pensamento lateral, para construir relações: “Você já é o terceiro paciente que atendo com falta de ar hoje, onde esteve nos últimos dias? Ah, no mercado de Wuhan...”

“Muita gente começou a se fazer perguntas e projetar futuros. A pandemia nos ajudou a ter um pensamento crítico e prospectivo.”

Eu me referia ao conhecimento produzido por especialistas, instituições tradicionais e autoridades reconhecidas. Haverá mais confiança nelas?

Você está se referindo às *fake news*, que são um grande mal, um efeito colateral da tecnologia. Quando falo de transdisciplinaridade, não estou tirando a importância das instituições acadêmicas. Pelo contrário. Meu traba-

lho hoje é justamente trazer essa transdisciplinaridade para a academia, mas dentro da metodologia científica, de pesquisa, etc. E fazendo esforços para refletir dentro da academia o que acontece no mundo de fora, criar essa conexão, como espelho do mundo. As instituições acadêmicas que se mantiverem aderentes às novas realidades provavelmente ganharão um peso para a gente evitar essa farra do conhecimento sem fontes. Aliás, talvez a pandemia até tenha trazido mais relevância a isso quando muita gente começa a perguntar: “Qual é a fonte dessa informação?”, que é um cacoete acadêmico. Então, acredito que as instituições de conhecimento

“As instituições de conhecimento [deverão] ser mais respeitadas por conta da pandemia. Só não sei se serão as instituições *tradicionais* do conhecimento.”

venham a ser mais respeitadas por conta da pandemia. Só não sei – e vou deixar essa provocação – se serão as instituições *tradicionais* do conhecimento.

Quais valores saem fortalecidos deste momento e quais a humanidade deve aposentar?

O valor mais interessante que podemos resgatar deste momento pandêmico é o olhar crítico e prospectivo.

Olhar para o futuro e entender que temos a possibilidade de criticar, de construir futuros e criar os caminhos até lá. Muitas pessoas estão se sentindo, ou deveriam estar se sentindo, mais protagonistas. E o que podemos aposentar é o conceito de estabilidade, no sentido de “é assim e sempre será”. Vejo com muita ressalva a ideia de esperar o momento certo e as condições ideais, o comodismo de esperar as coisas acontecerem.

Para concluir: vencida a pandemia, qual o próximo grande desafio da humanidade?

Aposto todas as minhas fichas no desenvolvimento do ser humano em complemento ao desenvolvimento tecnológico. Um autor chamado Kevin Kelly diz que, se nós apostarmos uma corrida *contra as máquinas*, vamos perder; a gente deveria apostar uma corrida *com as máquinas*. Eu enxergo o mundo com futuros mais brilhantes para todos nós: menos desigualdade, mais responsabilidade e empatia. E, com a ajuda da tecnologia, a gente pode realmente alcançar resultados incríveis.

A construção das palavras

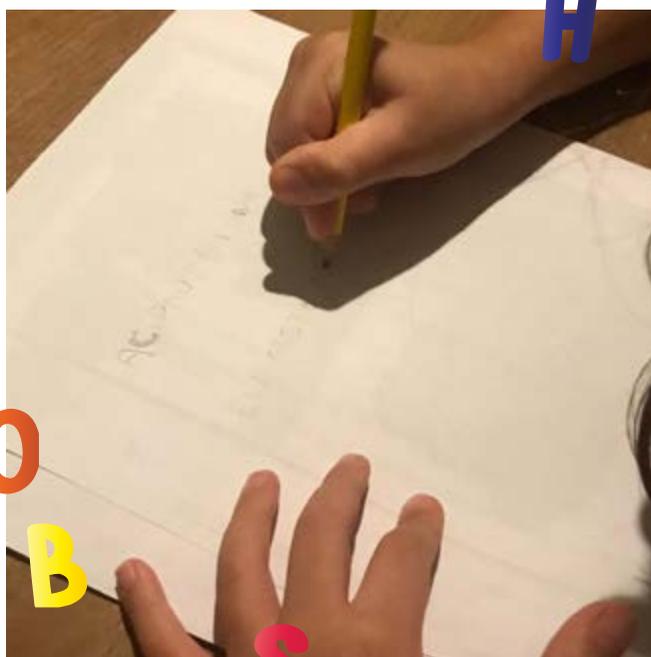
Mesmo a distância, alunos aprendem a escrever com a ajuda das professoras e a confiança dos pais.

“**Eu lembro de pensar: ‘Isso não vai dar certo’**”, confessa a publicitária Gláucia Montanha, mãe de Lucas Montanha Pires, do 1º ano do Fundamental do Colégio Albert Sabin. Até o fim de 2019, Lucas não havia sido alfabetizado – algo normal para um aluno então do Pré II, mas que preocupava sua mãe, que o via colocar no papel palavras como lGA, por exemplo. “Minha primeira reação era: ‘Senta aqui e vamos escrever dez vezes FORMIGA para não esquecer’”.

Felizmente, Gláucia não cedeu ao impulso e confiou na professora do filho, que lhe garantia estar tudo dentro do previsto. Assim como outras mães e pais do Sabin e do AB Sabin, ela havia sido orientada sobre o processo de alfabetização e sabia que a liberdade da criança de experimentar e até de “escrever errado” era fundamental para a aquisição da escrita. Após alguns meses, ela teve sua paciência recompensada: “Em abril, Lucas já estava escrevendo certo”, comemora a publicitária.

Ainda que esperado, não deixa de ser notável que a alfabetização de Lucas, assim como a de seus colegas, tenha se dado nas circunstâncias em que se deu. Afinal, se é preciso que os alunos experimentem com as palavras, também é preciso que as experiências sejam acompanhadas de perto por

“Apesar do ensino remoto, tivemos uma grata surpresa, porque pudemos observar a evolução das crianças em idade de alfabetização.”

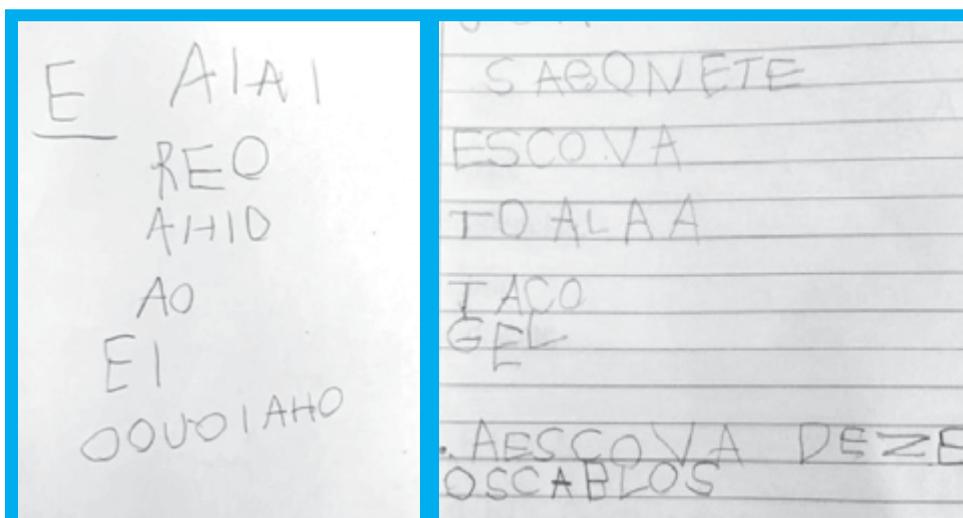


profissionais preparados para identificar o momento certo de intervir. Só que, como todos sabem, em 2020, o “perto” ficou mais longe.

“Apesar do ensino remoto, tivemos uma grata surpresa, porque pudemos observar a evolução das crianças em idade de alfabetização”, diz Karla Ramos, assessora de Língua Portuguesa da Educação Infantil e do Fundamental I do Sabin. Segundo ela, em fevereiro, uma sondagem com as turmas do 1º ano havia mostrado que “tínhamos diversos alunos na hipótese pré-silábica, que ainda não distinguiam números de letras”. Em novas sondagens em junho e agosto, porém, quase toda a turma já havia atingido o nível desejado. Um resultado que só foi possível graças a ajustes que as equipes do Sabin e do AB Sabin fizeram na programação de *lives* da Educação Infantil e, sobretudo, à parceria de pais e mães como Gláucia, que tiveram papel crítico na alfabetização dos filhos.

Embora as etapas do processo de alfabetização sejam semelhantes para toda criança, não há um prazo rígido para atingi-las. Cada criança aprende no seu ritmo, à medida que testa seu entendimento de como a escrita funciona – suas “hipóteses de escrita”. Até que, pela mediação de um professor, pela interação com os colegas e até por estímulos da família, ela passa a ter um entendimento melhor. Para quem alfabetiza, na prática, isso significa *não corrigir* todos os erros do aluno e deixá-lo se arriscar a escrever como achar que é certo, até se sentir seguro.

“É preciso desestabilizar o que o aluno acha que sabe, mas só depois de ele ter segurança”, resume Daniela Machado, professora do AB Sabin. “É um olhar refinado que temos para saber o momento e a forma certa de agir”. Nesse ponto, contudo, o ensino remoto trazia



À esq., registros de um aluno do 1º ano ainda operando com a hipótese pré-silábica da escrita (fev/2020); à dir., registros do mesmo aluno já na hipótese silábico-alfabética, em transição para a alfabética (ago/2020).

R
I
B
N
O
M

Z
A
C
J

uma dificuldade: “Na aula presencial, eu estou junto de cada aluno para ver em que hipótese de escrita ele está operando”, diz Daniela. O mesmo não seria possível numa tela com várias janelinhas simultâneas de Zoom.

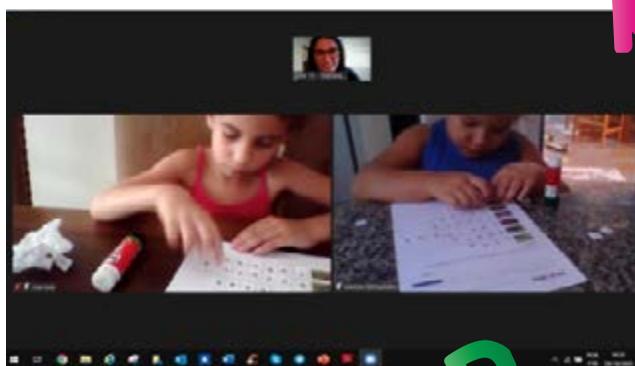
Vieram daí as *lives* para minigrupos de no máximo cinco alunos, focadas na alfabetização, que o Sabin e o AB Sabin passaram a promover em abril. “No minigrupo, já dá para a professora trabalhar uma lista de palavras e pedir que cada criança mostre seus registros, uma por vez”, diz Karla. “Se um aluno ainda na fase silábica registra AAO para escrever CAVALO, por exemplo, a professora intervém: ‘Vou ler o que você escreveu: A, A, O. Será que está tudo aí? Que som falta?’”.

Além disso, num grupo reduzido a própria interação entre os alunos se torna mais produtiva e os faz avançar. “Eles se sentem à vontade para arriscar, um percebe o erro do outro, eles mesmos se corrigem com naturalidade”, diz a professora Kátia Pelinson, do AB Sabin. “Já aconteceu comigo de um aluno escrever MACACO só com MCC; e outro, AAO. Eu propus: ‘E se tentarmos juntar?’”

Ainda assim, nota a professora, há limites para o que se pode fazer do outro lado de uma tela. “A Educação Infantil é uma fase em que se aprende muito nas e pelas interações. Por isso foi tão importante contar com os pais como nossos olhos e ouvidos, para saber o que os alunos estavam sentindo e aprendendo”. O apoio crucial das famílias, porém, não veio sem muito diálogo e orientação.

“Foi um grande desafio para os pais, que são leigos em relação às abordagens escolares”, diz Suzy Vieira, coor-

Nos minigrupos, as professoras conseguem acompanhar mais de perto a evolução de cada aluno, e a própria interação entre eles se torna mais produtiva, fazendo-os avançar.



denadora do AB Sabin, referindo-se a uma recomendação que parecia simples, mas que a princípio nem todos conseguiram seguir: deixar o filho escrever durante as *lives* sem “soprar” a grafia correta. “Às vezes, a gente ouvia a voz de um pai ou via um aluno olhando para o lado, em busca de orientação. Aí a professora lembrava: ‘É melhor escrever errado, mas com espontaneidade e segurança, do que certo, sem ter fé em si próprio’”.

Segundo Karla, a ajuda acaba sendo prejudicial, “porque a criança vai querer corresponder à expectativa dos pais, em vez de pensar por ela mesma”. Ela dá um exemplo de uma boa abordagem. “Se o filho pergunta: ‘Pai, qual a primeira letra de CAVALO?’, você pode devolver a pergunta: ‘Qual a letra deste som: C...?’ Por outro lado, se ele pergunta se é com C ou K, ele demonstra que já pensou no som da palavra – só não sabe ainda a ortografia –, e o pai pode responder”.

Mas a participação das famílias não se limitava ao que não fazer. Se a sala de aula é um ambiente alfabetizador – com letras e palavras escritas na lousa, nos crachás de alunos e em todo lugar –, muitos pais também decoraram suas casas em prol do aprendizado dos filhos. “Tivemos famílias que botavam a lista dos nomes dos coleguinhas na parede, colavam as formas das letras na mesa, com setas indicando os movimentos para escrevê-las”, diz Kátia.

Acima de tudo, porém, Kátia argumenta que o mais importante era que as famílias soubessem que toda atividade tem uma intenção pedagógica, com impacto na alfabetização dos filhos *mesmo sem envolver a escrita*. “Tudo está ligado”, diz a professora. “Uma atividade de movimentos influencia a maturidade

“É muito emocionante você ver seu filho lendo sozinho. Mesmo com o distanciamento, ele se desenvolveu super bem, não perdeu nada”, diz Gláucia Montanha, mãe de Lucas.



X
C
W
U
I

F
A
Q

L P

corporal global, que influencia a lateralidade das letras e até o segurar o lápis. Uma atividade oral influencia o refinamento auditivo, a capacidade de distinguir os sons das letras”.

Foi preciso confiança das famílias para o processo funcionar. Confiança da qual Gláucia, a mãe de Lucas, foi um ótimo exemplo: “Fazia sentido ouvir as orientações da escola. Tive certeza de que minha função como mãe era acomodar a criança e deixar que a escola tirasse dela tudo que podia tirar. Acreditar no método, que assim você colheria resultados”, diz ela.

COMO A ESCRITA FUNCIONA

No processo de alfabetização, toda criança percorre diferentes hipóteses de escrita: as formas como ela **acha** que o sistema alfabético funciona. Deixá-la escrever livremente serve para definir em qual estágio de compreensão ela se encontra e como podemos ajudá-la a avançar.

- **Hipótese pré-silábica:** a criança entende que palavras escritas representam coisas, mas ainda produz uma “imitação de escrita”, misturando letras, números, símbolos e garatujas. Mesmo após conhecer melhor o alfabeto, ainda usa letras aleatórias e acredita que as palavras se definem pelas características daquilo que designam. P. ex.: para ela, coisas grandes (boi, urso) seriam escritas com mais letras do que coisas pequenas (formiga, borboleta).
- **Hipótese silábica:** a criança já percebe que as palavras são feitas de partes sonoras e que a escrita deve remeter a esses sons da fala. A princípio, registra cada sílaba com uma letra qualquer, sem correspondência sonora. Mais adiante, passa a usar letras correspondentes, mas ainda tende a usar uma só letra por sílaba (geralmente vogais). P. ex.: AAO (MACACO).
- **Hipótese silábico-alfabética:** a criança já distingue até os pequenos sons no interior das sílabas. É uma fase de transição, em que ainda registra certas sílabas com uma letra apenas. P. ex.: ZBRA (ZEBRA), KVALO (CAVALO).
- **Hipótese alfabética:** a criança já registra quase todos os sons das palavras, mesmo que cometa erros de ortografia. P. ex.: CAXORO (CACHORRO), CIRI (SIRI). É só quando a alfabetização está consolidada que começa o aprendizado das regularidades ortográficas.

Trocas produtivas



Apesar do distanciamento, os momentos de interação ainda são essenciais para promover aprendizagens entre colegas.

“Por meio dos outros, tornamo-nos nós mesmos”, dizia o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934), pioneiro da ideia de que o desenvolvimento cognitivo da criança precisa da interação com outras pessoas para acontecer. Pensador fundamental para a corrente socioconstrutivista, Vygotsky foi um dos responsáveis pela pedagogia moderna abandonar um ideal de escola em que os alunos avançariam da mesma forma, aprendendo todos as mesmas coisas no mesmo compasso, para priorizar um ambiente em que o desenvolvimento do grupo se dá, justamente, pelas diferenças.

A partir de Vygotsky, educadores entenderam que aprender é um processo social e que, com frequência, alunos adquirem novos saberes e competências no contato com outros mais experientes. É como nota a professora do Sabin Flávia Cintra: “Duas crianças que ainda não falam não vão aprender uma com a outra, elas vão aprender ouvindo aquela que já sabe falar”.

Embora o exemplo já não sirva para a classe de Flávia, no 5º ano do Fundamental, a lógica é a mesma para todas as idades. Ao conduzir atividades em duplas ou grupos, a escola promoveria trocas vantajosas para todos, tanto para o aluno que se vê estimulado a

aprender com o colega como para este, que consolida ou aprimora o próprio saber (e vale notar que essa interação é quase sempre uma via de mão dupla, já que cada aluno detém alguns conhecimentos e habilidades que pode passar para o outro).

Quanto ao professor, não sendo mais o único com algo a ensinar, ainda caberia a ele o papel crucial de mediar os encontros entre alunos para promover interações mais produtivas. Ou seja: garantir que as duplas ou os grupos sejam formados por alunos com níveis de desenvolvimento distintos – *mas não tão distintos* a ponto de impossibilitar qualquer colaboração e desmotivar a todos. Uma criança que esteja exercitando suas primeiras operações matemáticas, por exemplo, não tem condições de aprender álgebra com um aluno mais velho (isso ainda não estaria na sua “Zona de Desenvolvimento Proximal”, diria Vygotsky). Já numa turma em processo de alfabetização, formar uma dupla entre um aluno no estágio silábico da escrita e outro no estágio silábico-alfabético ([v. matéria na página 9](#)) pode ser bastante produtivo.

No entanto, se tudo isso são conceitos consolidados em práticas pedagógicas efetivas há bastante tempo, o ano de 2020 trouxe, evidentemente, novas questões para os educadores. Entre elas: como se dá essa aprendizagem por pares quando eles estão afastados e suas interações são todas mediadas pela tecnologia?

“Tivemos dois momentos bem distintos, neste ano, em termos de interação entre os alunos”, diz Luciana Acor-si, orientadora educacional do Fundamental I do Sabin. Ela se refere aos modelos de ensino remoto que o Colégio precisou usar no primeiro semestre, como medida de emergência – quase todas as aulas no modelo webinar, em que só os professores apareciam no vídeo –, e no segundo semestre, quando os alunos voltaram a se ver, por videoconferência. Foi quando, além das aulas para a turma toda, as professoras passaram a dar aulas específicas para pequenos grupos, de cinco a oito alunos. Ou, a partir do 3º ano, a administrar videoconferências para a classe dividida em salas simultâneas do Zoom. “Seria o correspondente a uma aula presencial em que a

professora passa uma atividade em grupo e vai acompanhando um por um. Nesses momentos, especialmente, voltamos a ter mais interações”, diz Luciana.

O benefício de voltar a aprender com os colegas foi inegável. “A existência de diferenças e conflitos é desafiadora”, diz Dionéia Menin, coordenadora da Educação Infantil e do Fundamental I. “Se um aluno resolve um problema de uma forma, e outro aluno resolve de outra, a discrepância motiva ambos a descobrir qual é a resposta certa”.

“Uma criança aprende com a outra que tem o seu mesmo nível de linguagem”, acrescenta Adriana Alonso, professora do 4º ano. Ao contar as experiências vividas nesses últimos meses, ela cita uma lembrança que ilustra também como, na interação entre alunos, o conteúdo

curricular não é o único aprendizado que eles têm a ganhar:

“Se um aluno resolve um problema de uma forma, e outro aluno resolve de outra, a discrepância motiva ambos a descobrir qual é a resposta certa.”

“Era uma aula com salas simultâneas do Zoom. Coloquei na tela um texto com erros de ortografia e dei alguns minutos para todos tentarem achar os erros individualmente e depois conversarem sobre eles, com seus colegas de grupo. Quando passei por uma das salas, vi que alguém havia tirado a foto da tela com o texto e compartilhado com os outros, e es-

tavam descobrindo os erros juntos! Ou seja, eles estão tendo uma oportunidade maravilhosa de aprender uns com os outros inclusive essas competências tecnológicas, de usar os novos recursos”, lembra Adriana.

Além disso, o retorno aos contatos mais frequentes, mesmo que virtuais, também teve o efeito de reavivar nos alunos o interesse pelos estudos, que a distância física vinha fazendo esmorecer. “Os pais comentaram que seus filhos estavam ficando desmotivados para participar das *lives*, no fim do primeiro semestre. E que, depois, principalmente com as *lives* de pequenos grupos, a motivação tinha voltado”, diz a professora Carla Esposito, do 5º ano, ressaltando como sua turma estava se habituando à interação mediada pela tecnologia, mesmo fora do horário de aula. “Temos meninas

criando grupos virtuais de leitura, meninos se reunindo para fazer lição juntos. A interação motiva!”

“Trabalhar em grupo tem o efeito muito positivo de fortalecer a cultura da troca, do respeito e da empatia”, diz a orientadora educacional Elaine Ramos, que, com o orientador Marcelo Amaral, acompanha de perto os alunos do Fundamental II. Nessa fase, diz Elaine, a prática de atividades coletivas ganha relevância redobrada ao promover aprendizados não apenas cognitivos mas socioemocionais, para jovens em plena construção da própria identidade. O que requer atenção especial da escola ao definir quem vai trabalhar com quem.

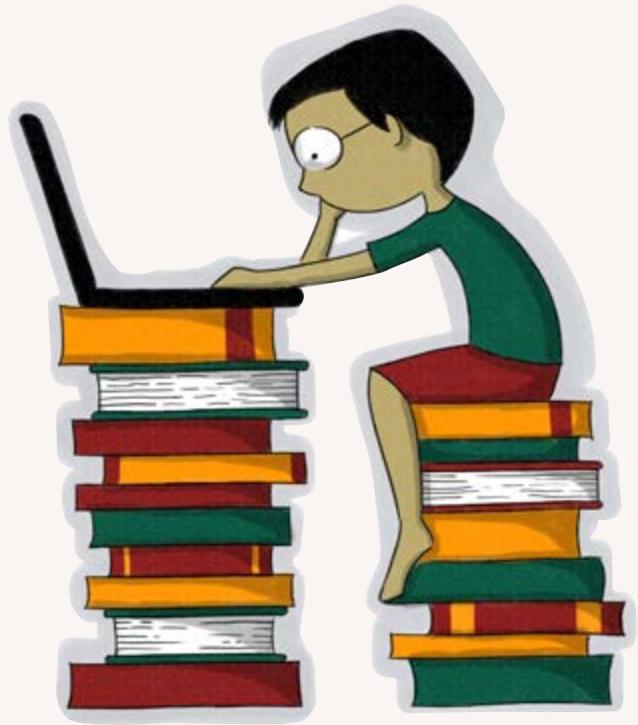
“No início de todo ano, os professores conselheiros das turmas definem grupos de alunos a partir da avaliação de seus perfis”, diz Marcelo. “Os grupos mais produtivos são formados por integrantes com diferentes habilidades: um que mostre mais liderança, outro que seja mais organizado, outro mais diligente nas pesquisas”. Os alunos não ficam de fora dessa decisão. “Eles são sempre consultados; dizem, por exemplo, com quais colegas gostariam de trabalhar e com quais *não gostariam*, e por quê. O professor conselheiro leva isso em consideração, assim como a opinião dos demais professores”, diz Elaine.

Marcelo nota que a pandemia afetou um pouco essa dinâmica de definição de grupos do Sabin, já que a necessidade de sanar as saudades causadas pelo isolamento fez com que a demanda emocional sobrepujasse a demanda acadêmica. “Deixamos que eles se organizassem mais por amizade mesmo; foi importante para eles”.

Mais importante, porém, é que, uma vez definidas as equipes de trabalho, os alunos são estimulados a manter-se nelas nas diversas disciplinas ao longo do ano, com raras mudanças. Uma estabilidade que traz ganhos sensíveis, dizem os orientadores. “Eles se tornam mais críticos em relação à colaboração, cobram de quem não fez sua parte; mas, ao mesmo tempo, aprendem a assumir a responsabilidade do grupo, sabem que a nota é a mesma para todos e não deixam ninguém para trás. Não tem isso de excluir ninguém do grupo”, diz Marcelo. “Ao longo dos anos, é notável como eles ganham autonomia e capacidade de resolver os próprios conflitos sozinhos”, acrescenta Elaine.

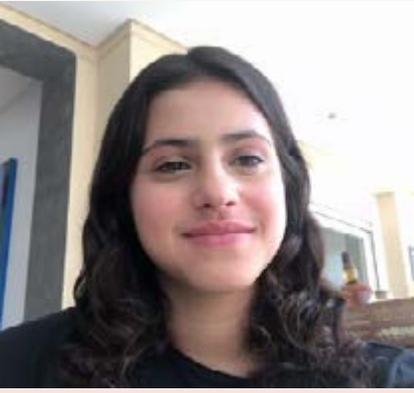
Prova de consciência

O ensino remoto impôs aos alunos um dilema e uma reflexão fundamental: para que servem as avaliações, afinal?



Em teoria, deveria ser uma das experiências escolares menos afetadas pela quarentena: sentar diante de uma folha de papel ou, no caso, de uma tela de computador, com uma série de questões para resolver, em exatos 45 minutos. No entanto, pela simples ausência de um par de olhos fiscalizadores, é provável que poucas situações dos últimos meses tenham sido tão sentidas pelos alunos do Sabin – e, no fim das contas, tenham se mostrado tão instrutivas – quanto a de fazer provas sozinhos em casa. Contingência inevitável do ensino remoto, a experiência levou muitos alunos a pensar sobre o próprio aprendizado, estimulou professores a criar novos tipos de problemas e impôs a todos uma reflexão fundamental: para que servem as avaliações, afinal?

Leonardo Carvalho, do 7º ano B, dá uma resposta. Questionado sobre os dois tipos de instrumentos usados pelo Sabin para qualificar a aprendizagem dos alunos a partir do 2º ano do Fundamental – avaliações acumulativas e avaliações contínuas –, ele explica o que entende do sistema: “Avaliações acumulativas são as provas que a gente faz, que valem de 0 a 10. [Já] os trabalhos que a gente entrega, as lições de casa, a participação nas aulas, todas essas coisas formam a avaliação contínua. A acumulativa tem peso maior na nota final, mas a contínua também é muito importante”. Segundo ele, avaliações acumulativas servem “para o professor ver se a gente entendeu o conteúdo, e as contínuas servem para ver não necessariamente o desempenho, mas se o aluno está se esforçando”.



“Acho importante fazer [provas] sem consulta. Não é para pensar nisso como uma regra, mas como um autodesafio.”

Para Isabella Altman, do 8º ano F, as avaliações contínuas servem “para o professor ver se você está indo no caminho certo. Se um aluno tem uma dúvida, o professor fala com ele; se muitas pessoas tiverem a mesma dificuldade, ele retoma o assunto com todos antes de passar para o próximo”. Já a avaliação acumulativa, diz a jovem, “é parecida com a contínua, só que com peso maior; ela é para checar o seu conhecimento não sobre um assunto, mas o que você aprendeu no trimestre inteiro”.

Ainda que um tanto simplificadas, as explicações dos dois alunos acertam ao tomar as avaliações como meios *para algum objetivo*, não como fim em si mesmas. Um detalhe na fala de ambos, porém, ainda traz o vestígio de uma ideia comum sobre avaliação escolar que, durante os meses de isolamento, precisou ser seriamente desconstruída. Se as provas e tarefas escolares servem “para o professor ver” –

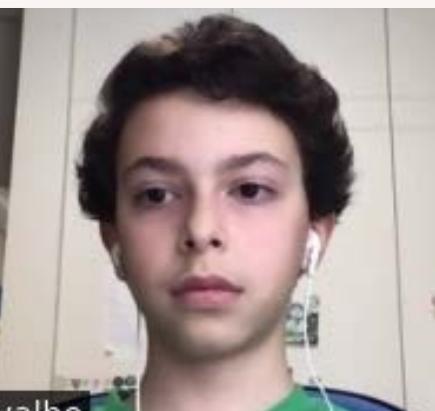
seja a compreensão, seja o esforço dos alunos –, o que acontece quando o professor não está fisicamente ao lado da turma para aplicá-las?

A questão se tornou tema frequente entre alunos e professores desde o início da quarentena, tanto em relação às avaliações contínuas (afinal, mensurar critérios como “participação do aluno” no contexto do ensino remoto é bem diferente do que em aulas presenciais) quanto em relação às avaliações acumulativas – as provas de modelo mais tradicional. Uma pergunta em especial suscitou um pouco mais de debate: é válido fazer prova com consulta?

Segundo a diretora pedagógica, Giselle Magnossão, ao longo dos meses de ensino remoto, o posicionamento sobre o assunto foi evoluindo. “Na fase inicial, propusemos que as provas fossem feitas com consulta, para avaliar, predominantemente, habilidades e competências, e não a memorização de conteúdos conceituais. Na fase dois, que os alunos *começassem a experimentar* fazer sem consulta, para que percebessem o quanto estavam aprendendo, pois eles haviam revelado, em

pesquisa feita para a *Revista do Sabin*, que sentiam estar aprendendo menos”. Já neste último trimestre letivo, conta a diretora, os alunos foram incentivados com mais ênfase a responder às provas sem consulta, “o que nos permite avaliar todas as aquisições pretendidas, inclusive a de memorização dos conteúdos”.

É interessante notar que, em nenhum momento, o Colégio adotou como postura a proibição formal da consulta nas provas feitas em casa – e não apenas porque, na prática, isso não seria efetivo. Mas, principalmente, porque a situação criou a oportunidade de promover nos alunos a reflexão sobre a função das provas. Algo que Leonardo e Isabella demonstram ter feito.



“Para mim, a nota não é só ir bem: é você ver se aprendeu ou não.”

“Para mim, a nota não é só ir bem: é você ver se aprendeu ou não”, diz Leonardo, que admite recorrer a consultas nas provas – mas só como último recurso e seguindo um protocolo pessoal bem definido. Anotações no caderno, por exemplo, são aceitáveis como fonte; a internet está fora de cogitação. “Tento sempre começar a prova sem consulta; se estou com muita dificuldade, pego o caderno; se percebo que esqueci de anotar [o tópico], tento voltar para a minha mente; e, se ainda está muito difícil, pego o livro”. Ainda assim, diz o aluno, “terminando a prova, eu vou lá e pesquiso, comento com o professor que tive dificuldade, peço para ele retomar a questão comigo”.

Da mesma forma, Isabella também acredita ser importante tentar fazer provas sem consulta – “não é para pensar nisso como uma regra, mas como um autodesafio” –, mas considera válido pesquisar o caderno. “Quando você consulta as próprias anotações, é você mesma ali. Você sabe o que escreveu; se não estiver certo, pelo menos é você”, diz Isabella. Em comum, ambos demonstram enxergar a avaliação como ferramenta de aprendizagem que eles usam conscientemente, mesmo quando vão buscar uma resposta que lhes escapa.

Se tal decisão é exclusiva do aluno, porém, os professores logo perceberam que também podiam tomar me-

didadas para tornar as avaliações – com ou sem consulta – mais úteis para todos.

O professor de Matemática Aurélio Silva achou na própria disciplina uma forma simples mas engenhosa de conceber questões em provas e tarefas, para as quais seus alunos do 6º ano, mesmo se quisessem, não teriam onde buscar a resposta. Em um problema que envolvesse a distância entre dois pontos, por exemplo, o aluno era informado de que a distância a considerar seria seu número de chamada na turma. Ou, então, uma questão poderia exigir uma fração formada pelo dia dividido pelo mês do aniversário do aluno. “O *feedback* foi bem positivo; eles disseram que tornava a prova mais divertida”, diz Aurélio.

Já sua colega Simone Prado, professora de Geografia, embora não tivesse o mesmo recurso, também buscou repensar as questões propostas aos alunos. “Você passa a apresentar perguntas mais interpretativas do que objetivas. Por exemplo: por que acontece um fenômeno, em vez de o que é esse fenômeno”, diz Simone.

Para os professores, ainda que a consulta tenha sido “permitida” durante o isolamento, é importante que os alunos percebam que pode ser mais produtivo sinalizar o que não sabem, inclusive deixando questões em branco. “Eu preciso saber que conteúdos estão mais fragilizados”, diz Simone. Além disso, acrescenta Aurélio, “eventualmente as avaliações presenciais – fiscalizadas – vão voltar; a médio prazo, se o aluno sempre depende da consulta, ele não está retendo algumas informações”.

Em provas que trazem questões mais reflexivas, contudo, mesmo a consulta apresentaria desafios. “É preciso distinguir consulta de cópia”, diz Giselle Magnosão. “Na consulta, o aluno recorre a materiais e constrói uma produção que é de sua autoria. Esse tipo de produção pode parecer mais fácil à primeira vista, por não exigir a memorização, mas demanda a articulação dos conteúdos consultados num texto coerente, coeso e original, ou a utilização de algoritmos consultados na realização de raciocínios e operações, competências bastante complexas”.

Maturidade acelerada

Sem a presença do professor para exigir uma postura responsável de estudos, alunos do Médio descobrem-se mais autônomos e capazes do que pensavam.

Por sua própria admissão, até o início do ano, Manuela Folgueral era “uma pessoa 100% desorganizada”. Aluna da 1ª série do Ensino Médio, Manuela lembra que, logo na primeira semana de aulas, ouviu de todos os professores que manter uma rotina de estudos bem planejada seria a “chave do sucesso” da nova etapa escolar, conselho que a deixou aflita. “Pensei, tipo, vou morrer!”, diz a jovem aos risos, sobre o que ela temia vir a ser um “completo desastre”.

Mas então ela e todos foram pegos de surpresa por uma crise mais grave, de proporções globais, diante da qual seguir uma agenda ordenada de aulas e estudos não se revelou tão difícil assim. Aos poucos, Manuela foi tomando pé da nova situação, criando hábitos que a ajudaram a dar conta não apenas das *lives*, das leituras e lições de casa como também dos exercícios físicos e até dos momentos de lazer com a família. Passou a seguir horários, a fazer listas diárias de tarefas, descobriu o prazer de marcar um “*check*” ao lado de cada tarefa concluída. Em fins de setembro, seis meses após o início da quarentena, ela tinha certeza de que estava mais produtiva do que nunca.



De “pessoa 100% desorganizada” antes da quarentena, Manuela se descobriu mais capaz do que havia imaginado: “Aprendi a investir tempo nas coisas certas, saber o que faz bem para mim”.

Manuela não foi exceção. Segundo a coordenadora Áurea Bazzi, a maioria dos alunos do Ensino Médio do Sabin conseguiu se adaptar às condições do ensino remoto e seguir uma rotina prolífica durante a quarentena. Mas o mais inte-

ressante é que tal transformação não se deu por obediência a professores ou pais; em casa, os alunos precisaram adotar definitivamente uma postura autônoma em relação às responsabilidades escolares que poderá se revelar um dos mais importantes legados da pandemia. “Na escola, os professores fazem a chamada, proíbem o uso de celular, chamam a atenção do aluno; há elementos de autoridade externos que fazem a gestão do dia para ele. Em casa, os pais estão mais focados no próprio trabalho; essa gestão teve de partir de uma motivação interna do aluno”, diz a coordenadora.

Foi um desafio enfrentado com sucesso pelas três séries do Ensino Médio, afirma Áurea, ainda que umas tenham conseguido se adequar mais rapidamente do que outras. “Todas as turmas sentiram dificuldade num primeiro momento. A diferença foi a velocidade de resposta”.

Segundo o professor de Filosofia Sérgio Andrielli, “os alunos da 3ª série adaptaram-se muito rápido, porque estavam muito focados nos exames de fim de ano, Enem e vestibulares”. A observação de Sérgio não se explica apenas pela maturidade dos concluintes. Na opinião geral da equipe, a grande dificuldade da 3ª série não foi adaptar-se ao ensino remoto, mas sofrer a perda de eventos sociais significativos, como a última festa junina do Sabin ou as atividades de formatura.

“Houve esse choque emocional, mas eles logo perceberam que lamentar em casa não ia resolver os problemas, passando a se engajar mais nos estudos”, diz Audrey Salério, que, recém-contratada como orientadora educacional do Ensino Médio (*v. quadro*), foi uma das pessoas que ajudaram os concluintes a “ressignificar o momento”.

Já com a 1ª e a 2ª séries, o processo foi um pouco mais delicado. Professor de História e Sociologia, Cosme Marins faz coro com os colegas ao afirmar que a 3ª série deu “menos preocupação” do que as turmas mais jovens, especialmente a 2ª, em que mais alunos precisaram de recuperação. “Nos plantões de dúvida, por exemplo, até a 1ª série foi mais participativa do que a 2ª”, acrescenta Sérgio.

Áurea Bazzi corrobora o depoimento dos professores: “De fato, a princípio, as turmas da 2ª série faltaram em mais *lives* e cumpriram menos compromissos do



Quem é Audrey Salério, nova orientadora educacional do Ensino Médio?

- Pedagoga, com habilitação em Gestão Escolar (Mackenzie).
- Psicanalista em formação (CEP – Centro de Estudos Psicanalíticos).
- Há 6 anos, trabalha com orientação de adolescentes e jovens.
- “Meu trabalho é mediar as relações na escola, com foco principal na orientação de estudos, para alunos com dificuldades de organização ou rendimento em alguma disciplina.”
- “A chave é proatividade. Se o aluno não adota a postura derrotista – ‘tenho dificuldade mesmo, lamento, o que posso fazer?’ –, bom, pode fazer muito! Eu ajudo a ressignificar as dificuldades.”

que as outras”. E a explicação pode ter a ver com o grau de maturidade emocional e de autonomia dos alunos. Se a 3ª série já é capaz de tocar suas obrigações por conta própria, na 1ª série, diz a coordenadora, “os pais ainda têm um pouco mais de influência sobre a vida escolar dos filhos, para avisar da hora das aulas, cobrar lições, etc.” Entre uma e outra, ela reflete, estão os alunos de uma série particularmente exigente (“a mais complexa em termos de demandas cognitivas”), numa idade em que a proximidade dos amigos – fator comprometido pela quarentena – se torna crucial para a construção da identidade e bem-estar do jovem. “É uma grande perda para eles, temos de reconhecer. O que salva, por incrível que pareça, são as redes sociais”.

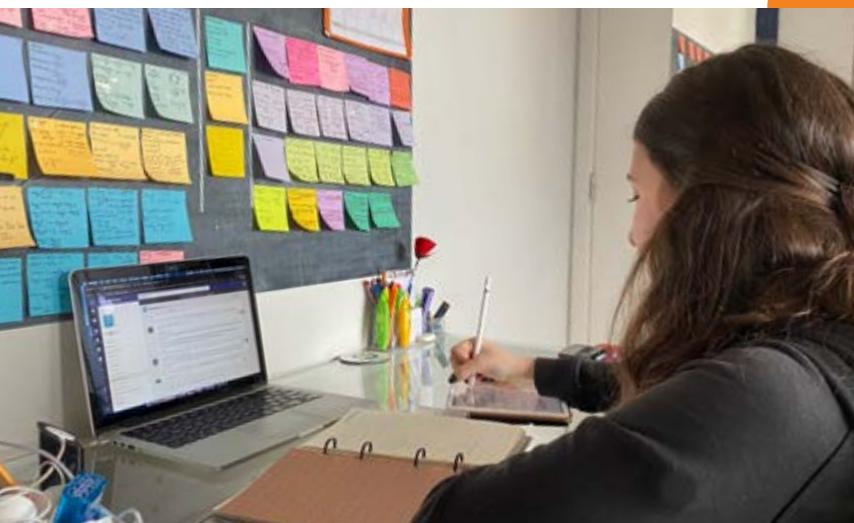
Ainda assim, diz Áurea, os alunos do Sabin se mostraram à altura das responsabilidades trazidas com o ensino remoto. E ela ressalta o tamanho da façanha: “Creio que esse episódio será um marco histórico mais significativo do que qualquer coisa que minha geração viveu, vai forçar essa meninada a amadurecer rapidamente. Eles estão se reinventando, achando caminhos, desenvolvendo resiliência e outras competências que serão essenciais no chamado mundo VUCA” – acrônimo, em inglês, que descreve um mundo “volátil, incerto, complexo e ambíguo”.

Rafaela Itow é um bom exemplo do que diz a coordenadora. Aluna da 2ª série, a jovem é outra que, assim como Manuela Folgueral, descobriu-se mais capaz do que havia imaginado. Definindo-se como “uma ótima procrastinadora”, Rafaela tem conseguido, no entanto, seguir uma rotina bem regrada de aulas e estudos em casa, principalmente a partir do segundo semestre, depois que as *lives* do Ensino Médio passaram a ser todas as manhãs, em horários certos, das 7h às 13h. “Não é que me faltava organização, mas faltava aquela

força de vontade para realmente chegar e fazer as coisas na hora”, diz a aluna, que também recorre a listas para manter as tarefas em dia.

Mas seguir uma rotina não foi a única transformação pela qual Rafaela diz ter passado. “Eu tive um autodescobrimento muito grande”, diz ela, que percebeu que as dificuldades que sentia com relação a algumas disciplinas não tinham razão de ser. “Eu sempre falava que não era boa em Exatas. Talvez porque, na escola, eu podia levantar a mão e chamar o professor ou um colega para me ajudar com qualquer dúvida. Até que, na pandemia, eu me permiti tentar aprender sozinha. Abri meu livro de Física, comecei a ler a teoria, fazer os exercícios. E consegui! Estava tudo na minha cabeça, era só um bloqueio”, diz a jovem.

Já para Giovana Franco, da 3ª série, a maior descoberta não teve a ver com estudar ou seguir rotinas, algo que ela já se sabia capaz de fazer. “Sempre estabeleci roteiros com metas para os meus dias, senão não funciono, perco o foco – ainda mais em casa”, diz a aluna. Em vez disso, o que ela toma como lição mais importante da experiência foi, curiosamente, não se preocupar tanto – logo ela, que, na última edição da *Revista do Sabin*, admitira ter medo de não estar aprendendo de verdade no ensino remoto. “Está tudo bem, às vezes, você parar um pouco, tirar um tempo para você mesma, que seja para correr, passar uma máscara no rosto, escutar o seu corpo. Se eu respirar, sei que consigo continuar”, afirma Giovana, em mais uma demonstração de maturidade que os últimos meses ajudaram a promover nos alunos do Sabin.



A rotina de estudos já fazia parte da personalidade de Giovana, para quem o maior aprendizado foi não se preocupar tanto: “Se eu respirar, sei que consigo continuar”.



Qualidade preservada

Embora a pandemia tenha afetado a dinâmica de aulas, o Inglês do Sabin mantém as bases de um projeto que tem dado resultados.

Não tem como não lamentar: após um 2019 de recordes para o Inglês do Sabin, 2020 será o ano com menor número de novos alunos certificados pela Universidade de Cambridge. Devido à COVID-19, a universidade suspendeu os exames do primeiro semestre e manteve apenas os de fim de ano, para os quais 22 alunos do Sabin se inscreveram: 12 para o FCE e 10 para o CAE – número bem inferior aos 98 alunos certificados com o FCE, 46 com o CAE e 14 com o CPE, em 2019.

Felizmente, não é só com certificações que se mede a qualidade do ensino de Inglês de uma escola. Embora a pandemia tenha prejudicado a trajetória crescente do Sabin nesse quesito, as bases do projeto que tem permitido aos alunos, ano após ano, adquirir fluência real e efetiva na língua inglesa permanecem – ainda que ajustes para o contexto do ensino remoto tenham sido necessários.

É o caso, por exemplo, em relação ao número de alunos nas aulas de Inglês, que o Sabin mantém reduzido para que os professores deem atenção individualizada a cada um e extraiam interações mais produtivas de todos. Em condições normais, as classes da Educação Infantil ao 1º

ano do Fundamental já são relativamente pequenas; do 2º ano ao 5º ano, as turmas são divididas pela metade; e, do 6º ano em diante, o programa passa a ter uma progressão própria, independente das séries escolares, distribuindo alunos por nível de desempenho em turmas de, no máximo, 15 pessoas, como um curso de línguas. Na pandemia, esse sistema teve de ser repensado.

“Tivemos de dividir as classes da Educação Infantil, que têm menos desenvoltura com a parte técnica do ensino remoto, e, no Fundamental I, dar aulas para as turmas inteiras, para reduzir o número de *lives*”, diz Renata Cunha, assessora de Inglês nessas duas etapas. Já para o Fundamental II e Médio, o ajuste foi ainda maior. Como, a partir do 6º ano, os estágios de Inglês têm alunos de séries diferentes, a solução inicial para conciliar horários foi concentrar todos os de mesmo estágio nas mesmas *lives* – em alguns casos, com um público de quase 100 alunos, e no modelo webinar, só com a câmera do professor ativada. “Foi bem difícil! Mas, depois das férias, cada professor ganhou uma conta Zoom e voltou a dar aulas para suas turmas de 15 alunos, em modelo videoconferência”, diz a assessora Simone Magalhães.

“O ensino remoto rouba um pouco da espontaneidade da sala de aula. Foi preciso que os professores acionassem mais os alunos, para garantir que todos participassem igualmente.”

Conciliar horários não foi o único desafio. “A princípio, a produção dos alunos diminuiu no ensino remoto”, diz Renata, referindo-se à produção oral dos estudantes, que, talvez por vergonha dos familiares ao lado, durante as *lives* em casa, arriscavam-se menos a falar em Inglês. Um grande contraste em relação às aulas presenciais do Sabin, cuja abordagem é de exposição e prática intensas do idioma, com professoras falando quase somente em Inglês desde a Educação Infantil. “O ensino remoto rouba um pouco da espontaneidade da sala de aula, onde o aluno se sente mais acolhido”, concorda Simone. “Foi preciso que os professores acionassem mais os alunos, para garantir que todos participassem igualmente”.

No entanto, se era inevitável que a pandemia afetasse certos aspectos da dinâmica de aulas, Simone acredita

5 PONTOS QUE FAZEM A DIFERENÇA

- **Turmas reduzidas:** classes divididas no EF1, e turmas de no máx. 15 alunos a partir do 6º ano: todos os alunos participam e recebem atenção individualizada.
- **Abordagem imersiva:** exposição e prática intensas do idioma, com professoras se comunicando somente em Inglês com os alunos desde a Ed. Infantil.
- **Colegas de mesmo nível:** a partir do 6º ano, as turmas são organizadas por nível de desempenho, independentemente da série escolar; o aluno avança no próprio ritmo.
- **Integração curricular:** projeto em alinhamento com o das demais disciplinas; o Inglês como ferramenta de comunicação e acesso a conhecimentos.
- **Nível B2 de Inglês:** é o nível **mínimo** ao qual o aluno estará exposto ao concluir o Ens. Médio; corresponde ao certificado FCE e à condição de “falante independente”.

que uma das maiores qualidades do projeto de Inglês do Sabin se mantém apesar da distância, que é tratar o idioma como uma ferramenta de comunicação e acesso a conhecimentos – algo que faz sentido aprender. “A via de construção do conhecimento da língua não parte da sistematização de regras e estruturas que só depois vão ser usadas, mas da experiência vivida”, diz. Renata concorda: “A nossa abordagem é 100% comunicativa e feita de forma confortável, relacionada ao mundinho do aluno, aos seus interesses e ao que ele aprende nas outras disciplinas”.

Essa interação entre disciplinas, aliás, é o que faz do Inglês do Sabin apenas um ingrediente de uma formação mais ampla, integral. Simone explica: “Nossos alunos concluem o Ensino Médio com, pelo menos, o nível B2 de domínio do Inglês, correspondente ao FCE. Na prática, isso significa ser um falante independente, capaz de viajar sozinho, escrever sobre temas diversos, ter conversas fluentes com falantes nativos. Entretanto, isso não se faz só com a língua, mas com todo um repertório cultural do qual o Inglês é apenas uma gotinha, assim como a História, a Literatura, o Teatro...” É no preparo dessa “poção mágica que produz cidadãos do mundo”, diz a assessora, que o Sabin, mesmo a distância, continua mostrando resultados que vão além das certificações.



Aprendendo com as máquinas

Com grande procura de alunos, curso de Programação e Robótica ensina bem mais do que construir robôs.

Há três anos, um estudo financiado pela gigante da tecnologia Dell ganhou manchetes com uma previsão surpreendente sobre o mercado de trabalho. Das profissões que existirão em 2030, estimavam os especialistas, 85% ainda nem haviam sido inventadas. Reflexo da força disruptiva representada pelas tecnologias de dados e automação, a notícia foi recebida como um alerta para pais e professores de crianças e adolescentes, que se veem diante do dilema: como preparar as próximas gerações para um mundo que nem sabemos qual será?

A resposta cada vez mais defendida por educadores é que as escolas incorporem, juntamente com a produção de conhecimentos e a ampliação do repertório, o desenvolvimento de competências essenciais, com as quais o aluno possa se adaptar e readaptar, sempre que preciso, a uma realidade em veloz transformação.

São habilidades que independem da área de trabalho em que se queira atuar, como autonomia na resolução de problemas, pensamento crítico e analítico, criatividade, cooperação e resiliência.

Para isso, muitas escolas estão recorrendo, como ferramentas pedagógicas, às próprias tecnologias que tornam o futuro imprevisível. Tendência crescente é oferecer aulas de programação e robótica, como faz o Sabin desde 2014, por meio do Programa Sabin+Esportes&Cultura. Longe de temer um futuro em que sejam substituídos por robôs, os alunos do Sabin estão aprendendo muito com eles.

Oferecido para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o curso de Programação e Robótica é uma das modalidades culturais do Programa cuja procura tem crescido ano após ano. De acordo com Paulo Fontes, assessor de Tecnologia Educacional do Sabin e um dos professores do curso, “todo ano aumentamos o número de vagas e todo ano temos lista

O curso atende hoje mais de 250 alunos, que aprendem conceitos e técnicas de prototipação, programação, eletrônica e robótica.

de espera”. Em 2020, mesmo com as restrições trazidas pela pandemia – com aulas interrompidas no primeiro semestre e retomadas no segundo, apenas a distância –, o curso atendeu mais de 250 alunos.

Segundo Paulo, em condições normais, pré-pandemia, o curso foi desenhado para apresentar aos alunos conceitos e técnicas de prototipação, programação, eletrônica e robótica, com os quais eles aprendem a idealizar, projetar e fabricar máquinas e soluções automatizadas para problemas diversos. “É um semestre dedicado a conceitos e experimentação e outro em que desenvolvemos projetos a partir de temas desafiadores, como, por exemplo, acessibilidade, energia limpa e casas inteligentes”, diz o assessor. ▶

As ideias dos projetos, ele ressalta, são sempre dos alunos. “Não queremos que eles sigam um manual para juntar peças e montar um aparelho predefinido; queremos que eles criem e testem as próprias soluções”,

diz ele, citando ideias já surgidas em anos anteriores, como bengalas com alerta sonoro para deficientes visuais, ou medidores de consumo elétrico por cômodo de uma casa.

As turmas são separadas por grau de complexidade: 6^{os} e 7^{os} anos lidam com equipamentos mais simples e linguagem de programação para iniciantes; 8^{os} e 9^{os} programam com a plataforma Arduino. Como regra, o curso privilegia o enfoque prático, “mão na massa”, contando para isso com todos os recursos disponíveis no Espaço Maker, no laboratório de Informática do Sabim ou da sala da Tecnologia Educacional, na Biblioteca. Mas é claro que, em 2020, esse aspecto prático da experiência foi bem diferente.

“Este ano, tivemos de usar simuladores *online* para trabalhar com os alunos algumas questões de modelagem 3D, conceitos de eletrônica, experimentos simples de ligar ou desligar aparelhos, *timers*, etc... Infelizmente, não deu para produzirmos nada muito elaborado”, lamenta Paulo.

No entanto, embora a qualidade do material físico disponível no Colégio sempre tenha sido um atrativo para alunos e pais, o foco no desenvolvimento de competências é que é a grande virtude do curso. E isso pode ser sentido mesmo virtualmente. “Na fase de prototipação, eles podem até usar tesoura, papelão e cola quente, mas já estão exercitando a criatividade e a iniciativa. Mais adiante, eles precisam testar, identificar erros e tentar de novo. Para serem mais produtivos, os alunos têm de saber se comunicar e trabalhar em grupo, complementando o talento para a programação de um com a veia arquitetônica do outro”, diz o assessor, enumerando competências que, seguramente, continuarão essenciais para qualquer pessoa no futuro.

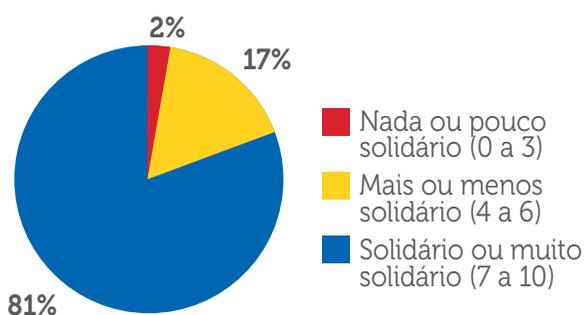
Embora a qualidade do material sempre tenha sido um atrativo para alunos e pais, o foco no desenvolvimento de competências é que é a grande virtude do curso.

O valor da solidariedade

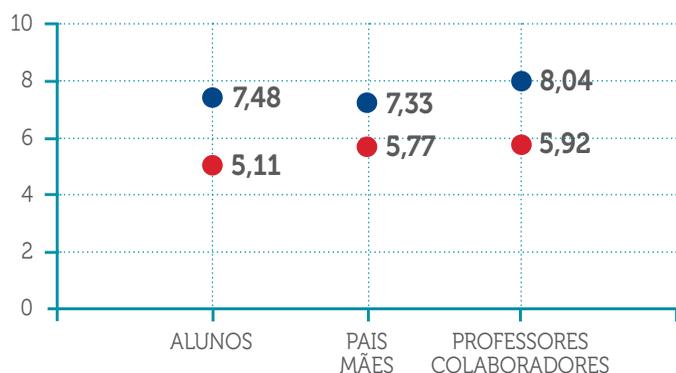
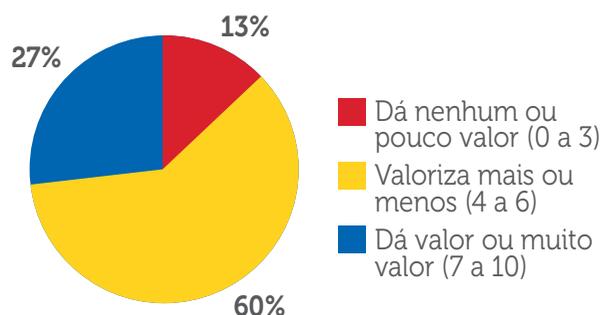
Pesquisa revela uma comunidade de alunos, pais e educadores com muita vontade de ajudar.

Exemplos não faltam na história. Mesmo diante das maiores crises, a humanidade sempre deu provas de que a solidariedade é uma força poderosa, capaz de grandes realizações. Com a pandemia da COVID-19, não está sendo diferente. Nesta edição, aproveitamos a onda de solidariedade que foi sentida no Brasil e no mundo, neste ano de desafios, para perguntar a alunos, pais, professores e colaboradores: o quão solidários vocês são? Para comentar os resultados, convidamos a mantenedora dos colégios Sabin e AB Sabin, **Cristina Godoi**, e a diretora da Associação Acorde e co-criadora do Movimento por uma Cultura de Doação, **Joana Mortari**.

De 0 a 10, o quanto você se considera uma pessoa solidária?



De 0 a 10, o quanto a sociedade dá valor à solidariedade?



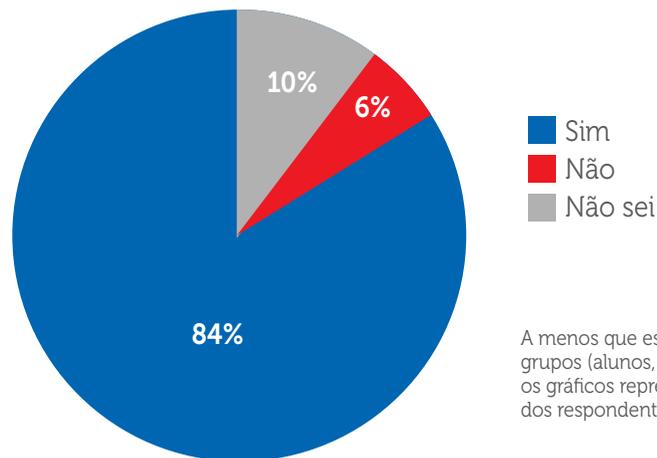
● Autopercepção (média)
● Avaliação sobre a sociedade (média)

Este gráfico faz um comparativo entre a autopercepção ("De 0 a 10, o quanto sou uma pessoa solidária") e a avaliação dos respondentes sobre a sociedade ("De 0 a 10, o quanto a sociedade valoriza a solidariedade"), por meio das médias das notas atribuídas por cada grupo.

Joana Mortari: "A percepção de que a solidariedade não é valorizada por outros reflete, de certa forma, os valores individualistas dos tempos que vivemos. A melhor maneira de mudar essa cultura é passar a valorizar em casa. Falar sobre solidariedade em família, combinar ações conjuntas. Estudos mostram que adultos solidários vêm de famílias que valorizam e praticam a solidariedade e a doação desde cedo."

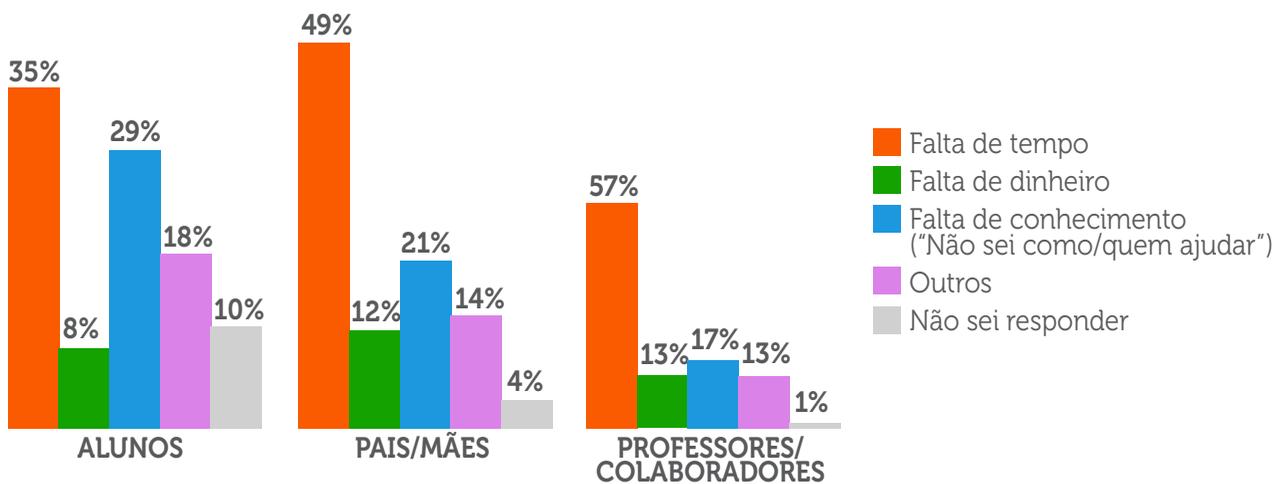
Cristina Godoi: "Vejo um ponto positivo nessa diferença entre o quanto eles se consideram solidários e quão solidária percebem a sociedade em geral. Se eles acreditam que exista esse déficit de empatia na sociedade, e ainda assim querem contribuir, é porque não estão apáticos, eles se veem como agentes da mudança. Isso é superpositivo."

Você gostaria de fazer mais ações solidárias do que já faz?



A menos que estejam discriminados em grupos (alunos, pais, professores, etc.), os gráficos representam o universo total dos respondentes.

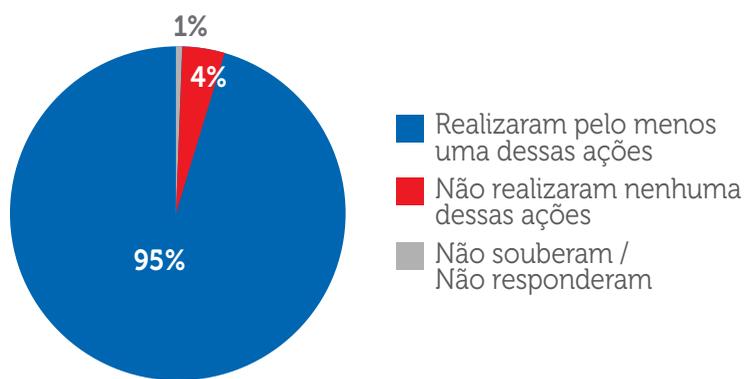
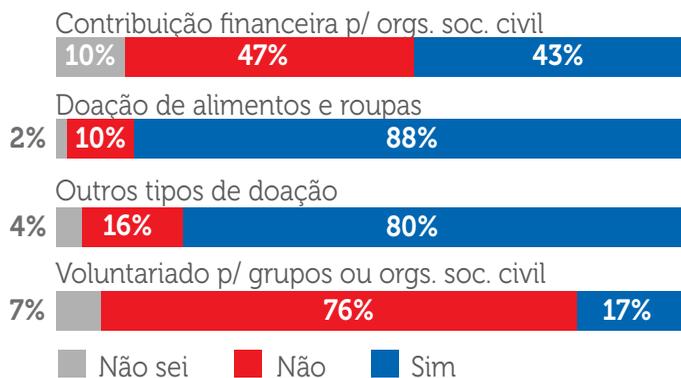
Que fatores impedem você de fazer mais ações solidárias?



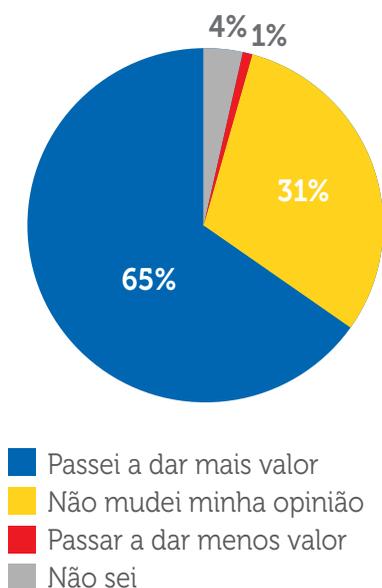
Joana Mortari: “Me chama a atenção que queremos ser mais solidários, mas falta tempo. No entanto, doar dinheiro, atualmente, é fácil, rápido. Doar é ser solidário e é extremamente importante para organizações sociais manterem seu atendimento sem interrupções, ainda mais durante este período tão extremo, em que muitas perderam fontes de receita importantes, como eventos, por exemplo.”

Cristina Godoi: “Sempre que pensamos em iniciativas de caráter social e convidamos as pessoas a colaborar, surge a dúvida de como essas ações são vistas pela comunidade. Será que é demais? Será que soa incômodo? Felizmente, a pesquisa confirma que estamos fazendo a coisa certa. As pessoas querem ajudar, mas o tempo aparece como o maior entrave. De fato, nem sempre é simples achar um momento da nossa rotina para nos dedicar ou para pesquisar projetos para os quais contribuir. Então, quando promovemos eventos e ações de caráter social, como a Festa Junina ou o Natal Solidário, o Sabin serve como canal facilitador, que centraliza as contribuições da comunidade para entidades cujo trabalho nós avalizamos, como um selo de confiabilidade. Essa pesquisa nos motiva a buscar ainda mais oportunidades para as pessoas transformarem sua vontade de ajudar em ação.”

Além de ajudar familiares e amigos, em algum momento deste ano (2020) você realizou alguma destas ações?



Quanto a pandemia da COVID-19 influenciou sua opinião sobre a importância da solidariedade?



Cristina Godoi: “É importante lembrar que há muitas formas de ajudar; doar é apenas uma delas – e não precisa ser dinheiro. Isso é algo ressaltado por nós até no projeto pedagógico. Agora mesmo, neste 3º trimestre, as professoras do Fundamental I trabalharam em sala de aula questões relativas à cultura da solidariedade. Por exemplo, que não se doa ‘lixo’: não doamos roupa rasgada, brinquedo quebrado. Doamos o que ainda tem utilidade, o que gostaríamos de receber como presente, de preferência embalado num papel bonito, para demonstrar respeito. Ao mesmo tempo, também não devemos nos limitar a doações volumosas ou requintadas; toda ajuda é bem-vinda!”

Joana Mortari: “O universo da pesquisa do Sabin reflete o que aconteceu nacionalmente. Durante os primeiros meses, foram mais de 6 bilhões de reais doados, segundo a ABCR (Associação Brasileira de Captadores de Recursos). A doação é um ato de amor e está ligada à nossa humanidade; não é à toa que a palavra filantropia significa ‘amor à humanidade’. A dor que sentimos e os efeitos que nos afetaram diretamente foram as alavancas que nos levaram a doar mais. No entanto, as desigualdades sociais e necessidades deste Brasil afora não nasceram com a COVID-19, só se agravaram com ela. Assim, a doação é necessária sempre e deve fazer parte do planejamento financeiro familiar.”



Charge de **Vinícius Roman**, 3ª série A do Ensino Médio.



Artigo de **Beatriz Zanetti Stabenow**, 3ª série B do Ensino Médio.

Que cidade queremos?

É preciso um projeto que tenha como fundamento o bem-estar dos cidadãos, e não uma política que apenas valorize a cidade como negócio.

Até 2050, espera-se, segundo a ONU, que a população urbana no planeta quase duplique, o que faz da urbanização uma das tendências mais transformadoras do século XXI. No entanto, sem planejamento e uma gestão organizada, esse processo pode resultar em graves impactos sociais e ambientais. No Brasil, de todas as unidades político-administrativas encarregadas desse desafio, o município é aquela onde as políticas públicas são concretizadas, onde a proximidade do eleitor com o gestor público é maior e, portanto, sua efetividade pode ser mais bem avaliada. Tudo isso fundamenta a importância que deveríamos dar às eleições municipais.

Apesar disso, uma pesquisa de comparação, feita pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), entre as eleições passada e a atual, indicou que o número de eleitores registrados entre 16 e 18 anos caiu pela metade. Reflexo do desinteresse do cidadão para com a sociedade em que está inserido e para com o melhoramento da sua região, esse fato ilustra uma

escassez de educação política, que é um meio efetivo de conscientização da importância do município e do voto, fundamental para o futuro nacional. Além disso, mesmo o eleitor interessado em votar precisa obter informações a partir de fontes corretas, mas, infelizmente, as *fake news* se multiplicam em época eleitoral.

Para piorar, nesse contexto de desconhecimento e desinteresse, a pandemia da COVID-19 evidenciou falhas nos governos, principalmente municipais, que mostraram o quão incapazes as cidades brasileiras estavam de controlá-la. O pacto político e administrativo entre as diferentes esferas do governo foi posto a teste, e as formas de precaução, diferentes em cada região e baseadas nos poderes locais, manifestaram a desintegração entre os membros responsáveis pela gestão do País. As tensões entre os diferentes níveis de poder, municipal, estadual e federal, transpareceram o despreparo para lidar com situações de impasse.

“Uma pesquisa feita pelo TSE, entre as eleições passada e a atual, indicou que o número de eleitores registrados entre 16 e 18 anos caiu pela metade.”

Além do mais, a desigualdade escancarada entre bairros foi mostrada pela falta de saneamento básico, densidade habitacional exagerada, coabitação familiar e transportes públicos lotados, em um momento em que o distanciamento social deveria ser prioridade. Nas regiões marginalizadas, em que os problemas estruturais urbanos não foram

solucionados e há invisibilidade das desigualdades, a mortalidade causada pelo novo coronavírus explode.

Por tudo isso, é preciso lembrar, a propósito dessas eleições municipais, da necessidade de um projeto que tenha como fundamento o bem-estar dos cidadãos, e não uma política que apenas valorize a cidade como negócio. O desenvolvimento urbano sustentável, junto à maior participação política e social de todos, é o ideal. As questões a ser feitas são: quais são os planos e projetos para a cidade? Quais são as soluções propostas para os atuais problemas? Assim, um município com uma gestão escolhida conscientemente, por uma população educada politicamente, poderá existir.

Erguer o olhar e enxergar o Nós

Fui durante muito tempo um Eu; N.Ó.S. eram três letras com um espaço tão grande entre elas que caberia um país inteiro, que ultrapassava a minha linha de visão.



Conto de
Carolina A. L. Reis, 2ª série D
do Ensino Médio.

Andando nas ruas, olhava sempre para baixo, meus passos, meu caminho, meus poucos lugares de um todo que não planejava conhecer. Ouvia que, assim como eu, muitos outros viviam sob o regime da eucracia. Alguns olhavam ainda para cima, eram os praticantes do alguemnismo: fosse uma força, figura ou voz, buscavam amparo na noção de alguém, ser onipresente e onipotente que tudo deveria resolver enquanto eles existiam para esperar, sujeitos passivos da realidade.

Vivíamos pelo Eu ou pelo Alguém, conversávamos apenas para colocar os respectivos pronomes para além do pensamento em uma fala. Contudo, todos os olhos eram periodicamente obrigados a se voltar para o Nós, contido em urnas escondidas em caixas de papelão.

Fui durante muito tempo um Eu; N.Ó.S. eram três letras com um espaço tão grande entre elas que caberia um país inteiro, que ultrapassava a minha linha de visão. Ao olhar para baixo pensando em horizontes, tropecei em um sulco na calçada, olhei um tempo para a fenda antes ignorada e percebi que eram na verdade diversas rachaduras, despropositadamente agrupadas em uma coordenação desconexa que formava um buraco em vez de uma linha reta.

Minhas pernas se reergueram, mas minha mente não cabia mais em tal pronome. Na busca do plural, mecanicamente o pescoço me fez, enfim, olhar para os lados. Vi as rachaduras na barriga dos que passam fome, na pele dos que não possuem casa, no cérebro dos que não possuem educação, e tantas mais. Agora aquela urna ultrapassava o pa-

pelão, esmagava Eus e Alguéns, havia nela o peso de uma comunidade não mais de membros distantes, mas daqueles que, se eu estendesse os braços, conseguiria abraçar no conjunto do Nós.

Desde então, não mais voltei a olhar para baixo, apenas em uma situação específica: ao digitar as teclas da gigante urna que antes representavam apenas números, mas agora se revelavam como projetos e representantes de um universo do qual faço parte e que se mantém unido pela coordenação de atos conscientes de todos os que expandem a visão após notar o tamanho da rachadura.

No entanto, apertar um botão não preencherá os

“Vi as rachaduras na barriga dos que passam fome, na pele dos que não possuem casa, no cérebro dos que não possuem educação, e tantas mais.”

níveis mais profundos da ruptura. Para além de olhar, é preciso que o intelecto e membros ajam para garantir uma sociedade de sujeitos ativos que conseguem, a partir do que veem, produzir mudanças ou ao menos uma voz de reivindicação.

Porém, não quero fechar com moralismos ou imperativos. Já fui um Eu e jamais serei por completo um Nós. Em diferentes

níveis, creio que, se todos estiverem entre o singular e o plural, sem se absterem como sujeitos indeterminados, o reboco necessário para cada microrrachadura será alcançado. Olhar para os lados não é tentar alongar a visão e os braços para além do que eles alcançam, é cuidar do local onde eles podem atuar ativamente, para consolidar as uniões de limites tangíveis em prol da unidade profunda. Tudo principia ao se erguer o olhar e ver que a maior das urnas é realmente a que está mais próxima.

Criança é prioridade

Diretora do AB Sabin, Sílvia Adrião fala de sua atuação na Rebrinc – Rede Brasileira Infância e Consumo.



Cresci em uma casa de educadoras. Minha mãe fez carreira no magistério, minhas irmãs mais velhas também, e comigo não foi diferente. Rodeada de livros de Paulo Freire, Maria Montessori ou Piaget, meu caminho para o trabalho com a Educação foi quase que natural. Desde então, meu encantamento com o delicado e precioso período da infância apenas se alargou, conforme fui percebendo o quanto essa fase significa para a vida inteira do indivíduo e o quanto, em nosso país, ainda temos muito o que falar sobre o tema.

Sempre atuei na área, como professora, coordenadora ou gestora, mas queria que minha contribuição pudesse ir além dos muros das escolas. Foi quando encontrei a Rebrinc – Rede Brasileira Infância e Consumo. Criada em 2013, a Rebrinc é uma rede de pessoas, instituições e movimentos de todo o País, engajados na promoção de uma infância saudável, segura e respeitada em seus direitos. Por meio de iniciativas diversas, abordamos temas como Educação e mídia, alimentação saudável, combate ao consumismo infantil e à adultização precoce, educação para o consumo e para a sustentabilidade, entre outros. Há alguns anos, a Rebrinc liderou um movimento pela divulgação do [Guia Alimentar para a População Brasileira](#) e, atualmente, está comprometida com o movimento “Criança é Prioridade!”, que visa sensibilizar candidatos a prefeitos para a efetivação dos direitos das crianças, pedindo que assinem um Termo de Compromisso com a Primeira Infância.



Sílvia Adrião,
diretora pedagógica
do AB Sabin e
membro da Rebrinc.

Na Rebrinc, encontrei a oportunidade de fazer ecoar meus saberes e pensamentos por uma infância mais visível. Desde 2013 atuo, de forma voluntária, contribuindo como colunista ou realizando ações para pais, educadores e crianças. Já organizei feiras de trocas de brinquedos, projeção de documentários e debates, ações de formação com docentes. Aliás, aproveito para recomendar um dos documentários mais importantes sobre os temas que abordamos na Rebrinc: **Criança, A Alma do Negócio**. Assistam!

Em minha coluna no *site* da Rebrinc, falo sobre maternidade, sustentabilidade, novas perspectivas para as escolas e outros temas de interesse coletivo, sempre com foco em promover o debate sobre a infância e garantir que os direitos das crianças sejam validados. Como exemplo, deixo aqui trecho do meu texto “Eu não trabalho para dar tudo o que você quer, meu filho”, publicado há alguns anos. Boa leitura!

“Não, eu não trabalho para dar tudo o que você quer. Não seria justo com você. Não seria bom para você. Dar a você o poder de conseguir ‘tudo’ o que quiser (falando de bens materiais) seria uma forma de deixá-lo sempre insatisfeito com o que tem. Uma forma de esvaziá-lo de valores fundamentais. Seria uma forma de enganar você sobre as dificuldades da vida. Seria injusto porque lhe tiraria o direito de sentir aquela realização prazerosa quando conquistamos algumas coisas que foram demoradas para conquistar. Seria injusto porque o transformaria em um indivíduo cheio de coisas e vazio de experiências e de sensações que enriquecem verdadeiramente a vida.

Acima de tudo, trabalhar para poder dar tudo o que uma criança quer é em si uma grande inversão de valores. Porque, se chegarmos bem perto, se nos permitirmos escutar o que a criança realmente quer, saberemos que não estamos falando de coisas. Criança, na sua essência, não quer telefone, videogame ou bonecas caras. Criança quer companhia, quer natureza. Criança quer encontrar com outras crianças. Crianças querem a chuva e o bolinho de chuva...”

