ISSN: 357-7630

I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas

- ANAIS -

I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas

- ANAIS -

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO
Marilza Vanessa Rosa Suanno - UFG/UEG/RIEC
Vivianne Fleury de Faria - CEPAE/UFG
Maria José Oliveira de Faria Almeida - CEPAE/UFG
João Henrique Suanno - UEG/RIEC

COMISSÃO ORGANIZADORA
Carla Conti - UEG
Alcir Horácio da Silva - CEPAE/UFG
Deise Nanci de Castro Mesquita- CEPAE/UFG
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes- CEPAE/UFG
Ione Mendes Silva Ferreira - CEPAE/UFG
Maria José Oliveira de Faria Almeida- CEPAE/UFG
Neisi Maria da Guia Silva- CEPAE/UFG
Pitias Alves Lobo- CEPAE/UFG
Rusvênia Luíza Batista Rodrigues da Silva- CEPAE/UFG
Sirley Aparecida de Souza- CEPAE/UFG
Wanderley Alves dos Santos- CEPAE/UFG
Marilza Vanessa Rosa Suanno - UFG/UEG/RIEC
Vivianne Fleury de Faria - CEPAE/UFG
João Henrique Suanno - UEG/RIEC

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Goiás – UFG
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE

Universidade Estadual de Goiás – UEG
Unidade Universitária de Inhumas – UnU Inhumas

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas

- ANAIS -

Goiânia, 2014

Sumário

Apresentação....13

Participación del GIAD en la apertura del I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (26 a 28 de março de 2014 en Goiania, Brasil) 19

1ª Seminario RIEC en Goias - Palabras de bienvenida....25

Escolas convidadas 31

ANAIS

A [bio]fotografia como ferramenta multidisciplinar no ensino da educação ambiental nas escolas públicas....35

A carta mediando um evento de letramento 41

A criatividade e o lúdico no ensino da ginástica para crianças 47

A culinária hispano-americana nas aulas de espanhol....53

A escola mundialmente conectada – criação colaborativa de um website para o Colégio Jad. Salomão, Anápolis, Goiás....61

A escuta do desejo da criança, as brincadeiras populares e a criatividade....63

A experiência da construção de um vídeo na educação física escolar....69

A experiência estética na educação infantil: para além de uma pedagogização 75

A expressão lúdico-criativa....81

A fotolinguagem como metodologia transdisciplinar 99

A implementação das novas ações pedagógicas de inclusão no CEPAE/UFG....111

A importância do lúdico na construção do conhecimento matemático....117

A importância dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil....121

A literatura em questão: possibilidades pedagógicas 127

A "princesa e o sapo": em busca da criatividade no ensino de inglês como língua estrangeira e o uso de TICS....133

A produção de poemas em língua estrangeira para alunos iniciantes 141

A transdisciplinaridade como ferramenta de uma aula de lingua e cultura francesa estrangeira....147

Acessibilidade como ferramenta de educação ambiental e inclusão social na Trilha Ecológica Curumim do Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres....153

Adaptação e complementação de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa na educação básica: relato de experiência 159

"África, um embarque cultural": mostra de cultura africana e afro-brasileira no Dia da Consciência Negra no Colégio Desafio 167

Álbum de figurinhas: o jogo como estímulo à leitura 173

Amigos do peito: relato de uma prática criativa 181

Animando o ensino nas séries iniciais: a produção de *stop-motion* nas aulas de geografia 187

Apresentando o projeto AlfaDown – A informática como processo facilitador da alfabetização de pessoas com Síndrome de Down 193

Apropriação dos resultados dos gráficos das escalas de proficiência das avaliações em larga escala em Goiás 197

Artes daqui, dali e de todo lugar! 205

Artes integradas: uma abordagem propícia à criatividade na escola 211

Articulando saberes e transformando a prática: caminhos para uma prática pedagógica criativa 219

As histórias populares sobre assombrações em Inhumas e cidades vizinhas 227

As políticas, usos e desafios do celular na escola: ensino médio 233

A aplicação de técnicas cognitivas comportamentais no atendimento de crianças e adolescentes sob a perspectiva de diversos autores 241

Brincadeiras musicais: diálogo entre musicalização e formação integral da criança 253

Carta: um gênero que humaniza 261

Cervantes, Portinari e Drummond: a arte revisita a arte 267

Cidade: espaço de partilhar saberes 269

Colégio Estadual do Criméia Oeste e a experiência do ensino integral 275

Construção do conhecimento científico em espaços informais: Projeto Educacional Arte e Vida – Jardim Olímpico 281

Contribuição da cultura corporal de movimento para a I fase do ensino fundamental por meio do multiculturalismo 287

Contribuições das artes circenses para a expressão corporal e criatividade dos alunos 295

Criatividade e curiosidade nas aulas em uma escola de tempo integral 303

Criatividade e o papel do professor 309

Curiosidades: você sabia? Chocolate: de onde vem essa delicia? 315

Cursinho popular Faz Arte: um projeto de extensão materializando a educação popular no CEPAE 319

Desarrollo de proyectos de aprendizaje: iniciando la investigación en las clases de lengua española del CEPAE 323

Discurso sobre mulheres em músicas: efeitos de sentidos a partir do posicionamento dos sujeitos 331

Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista: perspectivas criativas e inovadoras 339

"Educação ambiental como ferramenta de recreação" uma nova abordagem pedagógica na rede pública de ensino 347

Educação aquática = o lúdico, a música e a água enquanto elementos fundamentais na proposta de ensino para crianças com deficiência 351

Educação em saúde: experiências com o ensino de jogos e brincadeiras integrados ao conteúdo saúde 357

Educação infantil: lugar de encantamento e experiências... Quer embarcar? 363

Elementos mediadores em brincadeiras 369

Ensinando ciências com práticas cotidianas 377

Entreatos: arte teatral e língua portuguesa em conjunção 381

Escola Criativa e Ecoformadora: A experiência da EBM Visconde de Taunay – Blumenau-SC 389

Escola Letras de Alfenim: experiências de educação criativa 399

Escola Municipal Vila Rosa – Projeto Juntando Peças, Contando a História 407

Escola, sujeitos e educação integral numa perspectiva Inclusiva 455

Escrita criativa como metodologia de ensino a partir de uma breve análise quanto a educação escolar, os letramentos e as novas tecnologias 461

Espaço da Arte: trabalhos manuais na escola – Estímulo ao aprendizado e divulgação de conhecimento 467

Espanhol em ambiente virtual de aprendizagem 471

Esporte e Lourival brincadeira total 477

Estágio com indícios transdisciplinares – Projeto de trabalho sobre cooperação internacional pela água 481

Estágio Supervisionado I: uma proposta crítico-emancipatória para o ensino da ginástica artística 489

Experiências com a literatura infanto-juvenil no ensino fundamental do CEPAE/UFG 493

Filosofia e escola: uma experiência de formação no Cepae/UFG com a produção de textos sobre "A sociedade de consumidores e sua promessa de felicidade" 501

Formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais 509

Fuxico: apenas um olhar 513

Projeto de trabalho: Horário Intermediário 519

Implantação de jogos pedagógicos como instrumento de educação ambiental nas trilhas ecológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres 525

Inovação em aulas de ciências: uma proposta para o trabalho com os estados físicos da matéria 531

Jogos pedagógicos: é possível aprender brincando nas aulas de ciências e biologia? 539

Jogos, brinquedos e brincadeiras: a expressão do lúdico nas comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira/AM – relatos trazidos na bagagem 547

Jornal na escola: um exercício para pensar o mundo 553

Leitura literária na escola e o poder da influência: o curioso caso d'*A mocinha do Mercado Central* *559*

Ler o mapa e interpretar o mundo. 567

Literatura infantil, cinema e dramatização em aulas de inglês como língua estrangeira 573

Manuais para formação de educadores ambientais 579

Meliponário do CEPAE: o uso das abelhas nativas no contexto escolar – Uma interação entre o ensino e o meio ambiente 585

Meu memorial, minha vida 591

Movimento corporal: sua origem e sua relação com os movimentos no nosso cotidiano 597

Nos tempos da vovó: (re) conhecendo o modo de vida dos nossos antepassados familiares 603

O círculo restaurativo como prática educativa no CEPAE/UFG 611

O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar 617

O frescobol nas aulas de Educação Física do CEPAE: possibilidades pedagógicas de um jogo fora de seu *"habitat"* natural 623

O jogo como metodologia de ensino aprendizagem em ecologia 633

O lúdico e a abordagem do conhecimento matemático 639

O pensamento complexo de Edgar Morin no ensino médio do CEPAE-UFG 645

O riso como potência para o letramento literário: análise e proposta

pedagógica 651
O ser na escola criativa: suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores 659
O TCC do CEPAE 675
O uso da história em quadrinhos na aula de matemática: uma perspectiva criativa e significativa 681
O uso do vídeo como recurso didático nas aulas de ciências 689
Oficinas temáticas no ensino de língua inglesa na escola 697
Olhos e olhares: a pesquisa como prática das ciências fisicas no ensino fundamental primeira fase 703
Os Bichos e a Bicharada: plano de ação do Grupo 2 da Unidade de Educação Infantil /CEPAE/UFG - 1º semestre de 2014 709
Os desafios da leitura e escrita em meio digital 715
Os sentidos da Escola Vila 721
Pequenos clics: o olhar das crianças nas fotografias 729
Pipoesia: prática pedagógica e leitura do texto poético 737
Prática pedagógica "Aprendizes do João de Barro" 743
Práticas escolares inovadoras: o ensino da dança nas aulas de educação física 747
Prêmio de excelência no ensino em formação inicial de professores na University of Toronto – Canadá 753
"Prevenção à AIDS: atrele seu vagão à essa ideia!" – Uma proposta interdisciplinar 759
Problemas de matemática, leitura e escrita: aulas de atendimento criativas no ensino fundamental 765
Programa Alfa Azul: apoiando talentos para um mundo solidario 777
Projeto: conhecendo minha história 781
Projeto candomblé: conhecer para respeitar 787
Projeto ler é uma aventura... Escrever é demais! 793
Projeto educar e conscientizar: por um mundo melhor, sem drogas! 801
Projeto Jovens de Futuro no CEAOS: transformando práticas pedagógicas com protagonismo juvenil 809
Projeto Revoada – a prática como base para a aprendizagem musical 815
Projeto rádio e jornal na escola 821

Projetos criativos e inovadores na universidade 827

Reflexões sobre a formação docente por meio do Ponto de Apoio de Geografia e Matemática nas séries iniciais no CEPAE 833

Reflexões Sobre os Corpos – Corpo em Cena 841

Respeito no trânsito é bom e criança gosta! 847

Sequência didática com o uso de livro literário: *Morreu tio Érico! Rubião ficou rico!* 855

Shantala: cuidando de si, do outro e ressignificando o toque 861

"Somos diferentes, mas não desiguais!" Reflexões sobre relações etnicorraciais no espaço da educação infantil 869

Speaking Club: interação, mediação e tecnologias 877

Sustentabilidade: conhecer para preservar, regenerar e reutilizar 885

Teoria comportamental como alternativa de metodologia para o transtorno do *déficit* de atenção e hiperatividade – uma possibilidade? 891

"Trilha Micológica": criação de um jogo didático para o ensino do conteúdo de fungos no ensino médio 897

Um novo design de currículo para o curso superior: uma proposta interdisciplinar 899

Um pedacinho da África na educação infantil por meio da linguagem artistica 907

Um projeto, uma feira e muita aprendizagem 915

Uma proposta interdisciplinar para o ensino fundamental 925

Uma proposta pedagógica de alfabetização e letramento por meio de software educativo 933

Apresentação

O I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas ocorre em Goiânia, no mês de março de 2014 e foi organizado e realizado, em parceria, entre a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG e a Universidade Estadual de Goiás – UEG/Inhumas.

O evento visa promover o intercâmbio entre instituições de ensino, professores, projetos e práticas pedagógica da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino universitário. O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE e a Unidade de Educação Infantil – UEI/CEPAE são instituições educativas que têm nas últimas décadas desenvolvidos projetos com indícios de cultura criativa e inovadora e a partir deste evento passa a integrar a RIEC relatando e publicando suas ações, assim como iniciam o processo de intercâmbio com outras escolas criativas vinculadas a RIEC.

Os objetivos específicos do evento são: a) promover a apresentação da Rede Internacional de Escolas criativas - RIEC à equipe de professores do CEPAE e participantes do evento; b) possibilitar que os professores do CEPAE apresentem à RIEC os trabalhos criativos que desenvolvem; c) promover intercâmbio entre escolas, professores da educação básica e socializar as práticas pedagógicas criativas e inovadoras; d) estimular a produção de relatos de experiências de projetos e práticas pedagógicas criativas e inovadoras para publicação nos anais do evento (formato CD Rom com ISSN) e que poderão ser posteriormente ampliados para futuras publicações como capítulos de livros da RIEC; artigos de dossiê sobre escolas criativas; comunicação oral em eventos internacionais da RIEC (Forum Internacional de Inovação e Criatividade - INCREA/Barcelona); e) filmar relatos de experiência a ser editado e disponibilizado no site da RIEC; f) estabelecer

parcerias entre pesquisadores que investigam instituições educativas criativas; g) impulsionar projetos de formação de professores com indícios interdisciplinares, transdisciplinares e ecoformadores como o Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE/CAPES, assim com projetos educacinais criativos vinculados ao PIBID/PROLICEN/PRODOCENCIA/PET/outros; além de h) Identificar, investigar, analisar e difundir o potencial inovador e criativo de escolas brasileiras no século XXI.

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

A Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC é uma *Comunidade de Ciência com Consciência comprometida com o presente e o futuro da sociedade e da educação*. Objetiva reconhecer os potencias das escolas que tem uma visão transformadora, criativa e inovadora da educação e da sociedade. Desta forma, a RIEC visa:

> [...] contribuir para criar um clima de mudança, de transformação das instituições educativas desde o planejamento às práticas mais inovadoras e criativas. Queremos criar redes de escolas e instituições que possam intercambiar entre si. (TORRE, 2012, p. 11-12).

Concebe-se que a criatividade é desenvolvida em contextos sociais, relacionais, mediados e que as escolas são espaços que podem contribuir neste sentido.

> A criatividade está em cada criança, em cada jovem e adulto como consciência submergida, como força transformadora que emerge em determinadas condições familiares, socioculturais e de adversidade. As escolas criativas facilitam a emergência desses potenciais que fazem que cada um encontre seu Elemento, que ao dizer Ken Robinson, é o lugar e momento no qual nos gosta fazer as coisas que nos fazem bem, as disfrutamos e compartilhamos. (LORENZO RAMÍREZ, PUJOL, VIOLANT, 2012)

A RIEC tem a intencionalidade de investigar escolas criativas e contribuir para o reconhecimento e a socialização de projetos e processos ins-

titucionais, construídos coletivamente, e que sejam criativos, transformadores, fruto de uma nova consciência e que seja nutrida por uma cultura de mudança, uma cultura transformadora, assim sendo:

> A finalidade da Rede Internacional de Escolas Criativas é criar uma consciência coletiva a partir de centros pioneiros, inovadores e criativos para transoformar uma educação transmissora em uma educação transformadora baseada em valores, potenciais humanos e competências para a vida. Construir as bases para futuras reformas desde o diálogo entre um novo saber pedagógico inter e transdisciplinar, a experiência docente e a gestão administrativa.

Os princípios que inspiran a RIEC são sustentabilidade, ecologia dos saberes, ruptura com a lógica da fragmentação disciplinar do conhecimento e tem por base teórica o *Decálogo sobre Transdisciplinariedade e Ecoformação* (2008, 2011). A inovação é considerada como um desafio que visa superar concepções e propostas educacionais, assim busca-se identificar:

> Escolas que possuem uma visão transformadora e criativa da educação e da sociedade a partir do próprio entorno. Escolas que estão aprendendo e transmitindo uma nova consciência e valores humanos.

Escolas Criativas, na compreensão da RIEC, são instituições que tem características superadoras das práticas instituídas e naturalizadas nas escolas, por isso transcendem, pois são instituições que recriam suas concepções, fundamentos, valores e práticas. Assim, buscam transformar as pessoas, os projetos e processos escolares, os contextos e a realidade social. Em outras palavras, a Ata de Criação da RIEC (2012, p. 1) define que:

> Entendemos as escolas criativas como aquelas instituições educativas que vão mais além de onde partem (transcendem), que dão mais do que possuem e sobrepassam o que delas se espera (recriam), que reconhecem o melhor de seus alunos e professores (valoram), que crescem por dentro e por fora buscando em tudo a qualidade e a melhora (transformam). Em outras palavras, aqueles centros que desenvolvem os potenciais criativos dos alunos, valores humanos, sociais, de convivência, liberdade e criatividade, competências para a vida, iniciativa e capacidade empreendedora, dando

> importância ao desenvolvimento humano e ambiental sustentáveis e objetivando sempre conjugar conhecimento com reconhecimento. Compartilham um olhar transdisciplinar e ecoformador da educação.

Ao se identificar escolas criativas pretende-se que em um futuro próximo se possa oportunizar que estas dialoguem sobre o trabalho docente que desenvolvem. Tal iniciativa pode contribuir para o intercâmbio de escolas e assim contribuir para impulsionar uma cultura de transformação, de mudanças de consciência, valores, princípios que provoquem a criação de novas relações com o planeta, com o ser humano e com as sociedades. O reconhecimento de ações criativas, projetos criativos, instituições criativas pode inspirar outras escolas a construírem inovações em seu contexto institucional. Considera-se como fundamental a mudança de cultura institucional em prol do reconhecimento do papel da criatividade e da transdisciplinaridade na elaboração de inovações que sejam transformadoras.

A RIEC criou o instrumento de pesquisa denominado *Vadecrie*[1] para reconhecer escolas criativas, tal instrumento apresenta parâmetros, indicadores, categorias de análise.

> [...] este instrumento que propomos (Vadecrie) não tem a intenção de "avaliar", examinar e qualificar, senão de valorar e reconhecer potenciais, visões, cultura e práticas inovadoras. Contribui para a observação, a análise e a aplicação para verificar o que se está alcançando e o que se pode melhorar. É um referente para a autoanálise institucional. É uma escala orientadora pela qual pode-se subir a níveis superiores de qualidade, de consciência e compromisso. Deixar de lado por um momento as barreiras de qualificações para pensar a educação com outros critérios (TORRE, 2012, p. 12).

Reconhecer escolas criativas visa também estimular que outras escolas se desafiem a serem criativas, inovadoras e capazes de pensarem outras possibilidades para melhorar a qualidade educativa e formativa de suas instituições. A fim de identificar escolas criativas foram definidos como indicadores no Vadecrie (TORRE, 2012): a) liderança estimuladora e criativa; b) professor criativo; c) cultura inovadora; d) criatividade como valor;

1. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas – VADECRIE.

e) espírito empreendedor; f) visão transdisciplinar e transformadora; g) currículo polivalente; h) metodologia inovadora; i) avaliação formadora e transformadora e j) valores humanos, sociais e ambientais.

Os fundamentos teórico-prático da criatividade, da inovação e da cultura de mudança estão pautados na ruptura com o paradigma educacional vigente, e alicerçado na perspectiva transdisciplinar e no paradigma emergente.

Para que se construa uma inovação educacional é fundamental que se gere uma *tensão diferencial* (TORRE, 2012) entre o que se tem e o que se deseja; da tomada de consciência de uma situação problemática ao desejo de solucioná-lo e assim construir mudanças. As pessoas criativas são, segundo Torre (2012), mais sensíveis para a percepção e tomada de consciência dos problemas (investigativos e práticos), bem como para a busca pela solução destes.

Para criar e inovar há de se perceber um problema e ter a necessidade de pensar e construir rupturas, transformações, reorganizações ante o identificado. Enfim, é preciso tomar consciência do que se almeja transformar. De acordo com Torre (2012) para identificar escolas criativas deve-se considerar dimensões de inovação, sejam elas dimensões *contextuais, pessoais, constitutivas, processuais e avaliativas*.

O que significa considerar que uma inovação que emerge de uma situação problema, se constrói em um contexto institucional, envolto em cultura, história e pessoas. E para que um problema se converta em princípio de inovação e mudança é necessário que haja *pessoas com iniciativa*, capazes de criar ideias, propostas, projetos e que sejam reconhecidas pelo grupo e dedicadas a pensar a inovação.

> As ideias e concepções não estão nos problemas, nem nos projetos senão nas pessoas. [...] Todo projeto inovador leva implícita uma contraproposta de valor (TORRE, 2012, p. 17).

O pensamento complexo (Edgar Morin), o paradigma ecossistêmico (Moraes) e a transdisciplinaridade (Morin, Nicolescu) podem inspirar pro-

jetos inovadores a partir de suas rupturas e transformações almejadas. A RIEC visa investigar as escolas que criam e inovam, assim como suas bases epistemológicas e metodológicas.

Em junho de 2012, a Universidade Estadual de Goiás – UEG assinou Acordo de Adesão a "Red Internacional de Escuelas Creativas - Construyendo la Escuela del Siglo XXI - RIEC" sendo representada e coordenada pelos professores Marilza Vanessa Rosa Suanno e João Henrique Suanno. A partir de então, desenvolvem o projeto de pesquisa[2] "Escolas Criativas" que visa reconhecer, analisar e difundir o potencial inovador e criativo da escola do século XXI.

Em parceria com outros professores e pesquisadores de outros estados do Brasil constituem o Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras cadastrado no CNPq: http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=460970871AHR3C.

O I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas terá a apresentação de aproximadamente 120 comunicações orais, contando com a presença de 400 ouvintes.

Vamos compartilhar nossos trabalhos.

Marilza Vanessa Rosa Suanno – UFG/UEG/RIEC
João Henrique Suanno - UEG/RIEC
Viviane Fleury – CEPAE/UFG
Coordenação Geral do Evento

2. Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ CNPq (Processo: 406004/2012-9) e pela Fundação de Pesquisa do Tocantins/FAPT (Processo: 2012.2030.000128).
Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (CNPq): http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=460970871AHR3C_

Participación del GIAD en la apertura del I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (26 a 28 de março de 2014 en Goiania, Brasil)

Núria Lorenzo-Ramírez, Núria Rajadell-Puiggros,
MªAntonia Pujol-Maura, Joan Mallart-Navarra,
Saturnino de la Torre-de la Torre, Montserrat González-Perea,
Lluis Sola-Descamps, Núria Àlvarez-Bertran

1. PRESENTACIONES Y SALUDOS MÁS QUE CORDIALES

En primer lugar presentarnos y saludarles.

En representación del GIAD estamos aquí la Dra. Maria Antònia Pujol Maura, la Dra. Núria Rajadell Puiggros, la profesora Núria Alvarez-Bertran, y yo misma, la Dra. Núria Lorenzo Ramírez.

El Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD) es un grupo de la Universidad de Barcelona. En este grupo trabajamos juntos, aprendemos juntos, hacemos clases juntos e intentamos hacer aportaciones para mejorar la educación infantil, primaria y secundaria. No sólo trabajamos en la formación inicial y permanente del profesorado y de los diferentes profesionales de la educación (pedagogos, psicopedagogos y educadores sociales), sino que nos sentimos muy conectados a nuestra realidad escolar y educativa.

La mejor teoría, es tener una buena práctica. La mejor propuesta teórica es la que se ensaya en las aulas, con los alumnos y las alumnas. La universidad ha de estar vinculada al contexto profesional y hacer transferencias para la mejora y el desarrollo, y más, en los escenarios actuales de complejidad, que nos exigen nuevas estrategias de innovación, relación y generación de conocimiento científico y profesional.

Nuestros saludos a todas las personas que están hoy en esta sala, en el Campus Samambaia. Nuestros saludos son más que cordiales porque sen-

timos un enorme cariño, respeto y reconocimiento profesional y personal por Joao Henrique y Marilza Suanno, personas que han estado en nuestra universidad, que han participado en los Forums de Innovación y Creatividad y con las que hemos hecho publicaciones, hemos compartido saberes y hemos hecho aprendizajes.

2. FELICITACIONES Y MEJORES DESEOS

En segundo lugar, felicitar a todas las personas que han hecho que este encuentro sea posible y las instituciones que lo han facilitado: el Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educaçao (CEPAE) de la Universidade Federal de Goiás (UFG) y a la Unidade Universitário de Inhumas (UnU) de la Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Felicitar a todos los maestros y maestras de escuelas, a los compañeros y compañeras de universidad que están en la sala y que van a participar durante estos tres días, (26 a 28 de marzo de 2014) en este I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas. Nuestros mejores deseos para todos, esperamos que participando en este seminario se vayan con muchas ideas, propuestas, deseos de nuevas prácticas, nuevas lecturas y aprendizajes. Esperamos que los 196 autores que presentaran sus trabajos, experiencias, reflexiones e investigaciones sobre escuelas creativas disfruten de sus presentaciones y se sientan reconocidos.

Esperamos que las más 452 personas inscritas y todos los organizadores del seminario salgan de él con energías positivas, deseos de cambio e innovación. En este seminario deseamos que tengan la oportunidad de:

- IDENTIFICAR buenas prácticas. En este seminario van a reflexionar sobre sus capacidades y los activos que tienen en su equipo, en su escuela y en sus prácticas profesionales para hacer de la escuela un espacio de aprendizaje, expresión y creatividad.
- Que se sientan INSPIRADOS a través del intercambio de conocimientos, prácticas y experiencias para innovar y facilitar la creatividad en las escuelas.

- Que la INTERACCIÓN que se va a producir a lo largo de estos tres días facilite proyectos conjuntos y que los encuentros con las personas y los equipos de maestros vaya más allá de estos tres días.

Se ha ENCENDIDO una llama para trabajar la creatividad en las escuelas y en las aulas, así que nuestros mejores deseos son para que entre todos seamos capaces de avivar y mantener el fuego.

3. CONEXIÓN HUMANA Y CALOR

Queremos explicar a todas las personas que más allá de la conexión tecnológica a través del skype, nos hace ilusión estar presentes aquí porque hay también una conexión humana que para nosotros tiene un valor muy importante.

Más allá de nuestro trabajo como investigadores y docentes universitarios el valor de las relaciones humanas es fundamental. No sólo compartimos filosofía y metodología de investigación, maneras de entender los procesos educativos, el cambio institucional, sino también como la comunidad investigadora tiene que relacionar se, compartir y generar conocimiento científico.

En este sentido queremos explicitar que hay una especial conexión humana entre el Grupo del GIAD y Marilza y Joao. Más allá esta relación, nos gustaría que una vez encendida la llama que inaugura este seminario todas las personas nos sintiésemos juntos, participando de la misma hoguera.

4. ¿CUÁL ES EL TRABAJO QUE PODEMOS COMPARTIR Y CREAR?

Una pregunta que se estarán haciendo es ¿qué podemos compartir? ¿y cómo? La verdad es que no se puede abordar la respuesta a esta pregunta sin explicar cual es el futuro presente del GIAD y cuál es el proyecto de trabajo que tenemos entre manos para los próximos años.

El GIAD tiene tres ejes de trabajo:

- Eje 1: Escuelas creativas: estrategias y recursos.
- Eje 2: Infancia y familia: contextos y relaciones para el desarrollo.
- Eje 3: Acción- investigación – formación: posibles mejoras en el contexto.

En cada uno de estos ejes tenemos tres tipos de objetivos que orientan nuestros trabajos: objetivos de investigación, objetivos de internacionalización y objetivos de transferencia a la educación.

¿Cuáles de estos objetivos desearíamos compartir con ustedes?

1. Identificar, describir y analizar buenas prácticas de intervención educativa en las que se facilite la creatividad de los estudiantes y también su relación con la propuesta pedagógica y organizativa de la institución.
2. Promover el reconocimiento de las innovaciones didácticas y facilitar la creación de redes de centros y equipos docentes.
3. Utilizar y validar diferentes instrumentos de evaluación de la creatividad partiendo del instrumento VADECIRE (Valoración del Desarrollo Creativo de Instituciones Educativas).
4. Ampliar el trabajo dentro de la Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) elaborando un plan de trabajo con profesorado universitario, escuelas y profesorado de educación infantil, primaria y secundaria.
5. Facilitar el trabajo en red promoviendo la investigación, facilitando la internacionalización y la transferencia del conocimiento a través de la web y de los diferentes encuentros que se puedan organizar en los diferentes países.
6. Implementar los conocimientos generados a partir de la investigación para mejorar y potenciar la creatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la gestión del aula.

5. PARA FINALIZAR: UNA INVITACIÓN Y UN DESEO

Para finalizar invitarles a todos a participar en el **VI Forum Internacional de Innovación y Creatividad: Escuelas y Aulas Creativas** que celebraremos en Barcelona los días 3 y 4 de julio de 2014.

Nos despedimos con un poema de Fernando Pessoa en su propia lengua, en el que se expresa lo que deseamos para estos días: que sean enteros y brillen.

SER ENTERA

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
Fernando Pessoa

MUCHAS GRACIAS por esta conexión científica, humana y festiva. Un abrazo y los mejores deseos para todos en nombre de todas las personas del grupo GIAD desde el Campus Mundet de la Universidad de Barcelona.

1ª Seminario RIEC en Goias

Palabras de bienvenida

Saturnino de la Torre y GIAD

Prof. Dr. Saturnino de la Torre – Universidade de Barcelona/UB

Buenos días. Es un placer poder comunicarme con todos vosotros.
Bom dia. É um prazer poder comunicarme com vocês.

Os habla Saturnino de la Torre como Coordinador General de RIEC y en representación del grupo GIAD, sabiamente coordinado por tres grandes mujeres: Mª Antonia Pujol, Nuria Lorenzo y Nuria Rajadell.. A través de esta intervención queremos estar presentes y hacemos nuestro ese maravilloso Encuentro que tiene lugar estos dias en Goiania.

Sean, pues, nuestras primeras palabras de felicitación – Parabens!- a los organizadores y de bienvenida -Benvida- a los asistentes de este primer seminario RIEC. Felicitación por la iniciativa y el esfuerzo que sabemos representa organizar un evento como este y el derroche de entusiasmo para que RIEC vaya más allá de meras experiencias particulares. **Felicitaciones en particular a João Henrique Suanno y Marilza Suanno** que tanto están

haciendo en este sentido impulsando la investigación y la práctica de la creatividad en la región de Goiania.

Ben vinda aos assistentes, educadores comprometidos de Brasil. No es por acaso que estéis aquí. Al dar prioridad a este Encuentro sobre otros compromisos, estáis demostrando la importancia que tiene para vosotros y vosotras el cambio en la educación. Pero no un cambio cualquiera, sino un cambio basado en la creatividad como valor y estrategia. No es un grupo incidental formado casualmente, sino que existen entre nosotros lazos invisibles basados en los valores humanos y en el amor ala proceso de transformación de las personas basado en l educción. Por eso os doy una bienvenida llena de afecto y cariño familiar. Formais parte de nuestra familia, de nuestra Red RIEC. Con vosotros crecemos. Por eso es importante este I Seminario que surge como fruto de un trabajo previo de los organizadores.

Quisiera trasmitir tres mensajes cortos que sirvan como referentes del presente y del futuro, del pensar y del sentir, para llevar adelante ese cambio creativo que soñamos y que solo se puede hacer realidad con la convicción y la unión de educadores como vosotros.

1) ¿Por qué y cómo nace la Red Internacional de Escuelas Creativas?

El proyecto de Escuelas Creativas se ha ido madurando durante varios años. Nace en el seno del grupo GIAD pero no llega a hacerse realidad en un primer momento. Se pone en práctica por primera vez en el estado de Sta Catarina (Brasil) y aparece la primera referencia en 2009 en la obra en portugués *Uma escola para secolo XXI*. Pero no se formaliza como Red hasta 2012, como un resultado del IV Forum sobre Innovación y Creatividad, conscientes de la necesidad de conectar las diferentes experiencias e iniciativas innovadoras de instituciones educativas y docentes. Son muchos los docentes con inquietudes, sensibilidad y conciencia de cambio que precisan conectarse, pero faltan mecanismos y propuestas efectivas. Es por ello que la Red RIEC es una manera de estar conectados para apoyar y reconocer las buenas prácticas que se están llevando a cabo en muchas instituciones educativas de España e Iberoamérica. Somos como una co-

munidad invisible pero real. Brasil es un campo propicio a la creatividad en la educación. Los estados de Sta Catarina y Goias son sin duda dos focos de enorme potencial. Este I Seminario significa una piedra fundamental en la construcción de esa escuela que soñamos y queremos. Cada uno de los asistentes es un sembrador dispuesto a compartir y aprender de los demás. El futuro de la educación de la región de Goiania y de otras regiones está en vuestras manos. Vosotros sois pioneros en este sentido. Este primer seminario será un referente de futuros encuentros en los que se compartan, se aprenda y se reconozca a todos aquellos que están haciendo el esfuerzo de ir abriendo surcos. Porque como he dicho en varias ocasiones **reconocer es recrear**. Vaya, pues, mi reconocimiento como Coordinador de RIEC y del grupo GIAD de la Universidad de Barcelona a esta valiosa iniciativa.

2) Los tres ejes de RIEC.

Aunque son varios los ejes que vertebran el Proyecto RIEC, me referiré a tres principalmente, como son los de investigar, polinizar y reconocer.

a) Una de las metas de RIEC es **investigar y profundizar en lo que significa escuela y aula creativa** en el contexto de cada entorno educativo. No es un concepto genérico valido para todas las instituciones. Este es justamente el eje del VI Forum INCREA que tendrá lugar los dias 3 y 4 de julio en Barcelona. De igual modo que se puede ser creativo a través del arte, la ciencia, la tecnología o las actividades cotidianas, es posible pensar en escuelas e instituciones creativas con elementos en común y características diferenciales. Precisamos investigar para Identificar aquellos parámetros que mejor describen a las instituciones pioneras y transformadoras. Por ser creativas comparten elementos como liderazgo estimulador, profesorado creativo, cultura innovadora, espíritu emprendedor, visión transdisciplinar, currículo polivalente, evaluación transformadora, valores humanos, sociales y medioambientales. Sin embargo cada escuela encarna esos parámetros y valores haciendo hincapié en aspectos diferentes como medio ambiente, nuevas tecnologías, proyectos creativos ecoformadores, valores humanos, aprendizaje compartido, etc. De ahí la conveniencia de validar el

instrumento creado para Valorar el desarrollo creativo de las instituciones Educativas (VADECRIE). No se trata de un instrumento de control, sino de reconocimiento y valoración en positivo. El grupo GIAD, y yo personalmente, invito a los asistentes a este primer Seminario sobre RIEC a tomar en consideración y aplicar en sus respectivos centros este cuestionario. Estamos dispuestos a facilitar su utilización.

b) **Polinizar los saberes y experiencias.** Intercambiar experiencias y conocimientos, movilizar personas, crear encuentros y espacios de diálogo, compartir informes y publicaciones, fomentarlo en seminarios, En otras palabras tratar de transferir el conocimiento a la práctica, polinizar o dar vida a nuevas experiencias. Una red viva que permita el intercambio y la interacción entre instituciones y personas comprometidas con otra manera de ver la educación. Son muchos los centros, en España e Iberoamérica, que están llevando a cabo experiencias valiosas, pero no son suficientemente conocidas. La red quiere ser un cauce e instrumento de comunicación. Este Seminario es un ejemplo evidente y significativo de polinización.

c) **Reconocer para alentar y estimularlas buenas prácticas.** Quien es reconocido en su esfuerzo crece, se implica, se transforma y transforma a los otros. El reconocimiento es una fuente de transformación personal e institucional. El reconocimiento ha sido un motivo inicial y queremos que siga siendo un objetivo importante de la Red. Por eso hay que promover el reconocimiento de las buenas prácticas creativas allá donde se den; en el profesorado, en las instituciones o centros, en las Secretarias de Educación. Encuentros como este pueden ser un excelente escenario para el reconocimiento porque con ello estamos alentando a que sigan adelante. El reconocimiento puede realizarse desde la dirección de los centros, desde los grupos o asociaciones reconocidas, desde la propia RIEC o desde instituciones universitarias o Secretarias de Educación, siempre y cuando se den las condiciones para ello. Que realmente se cumplan los criterios o parámetros que nos permitan hablar de instituciones innovadoras y creativas. De ahí la importancia de la investigación.

3) La toma de conciencia como estrategia de cambio.

Tomar conciencia de la escuela que tenemos y la que queremos para nuestros hijos es el punto de partida. Y por eso estamos aquí. Para compartir esa conciencia de que hemos de caminar hacia una escuela y una educación creativa, basada en valores humanos, solidarios, de ética y convivencia. Hemos de cambiar el discurso del rendimiento académico por el lenguaje del Desarrollo humano como dice Thomas Armstrom en su obra *As melhores escolas*. Los políticos y administraciones están obsesionados por el rendimiento en términos de calificaciones. Las escuelas creativas priorizan la autonomía y la libertad para que cada estudiante encuentre su Elemento. Por eso afirmo que no se puede imponer el cambio sin antes desarrollar con conciencia interior de que es necesario y posible realizarlo. Ese es el sueño del sembrador. Porque **me siento soñador y sembrador de un mundo más humano**, en el que florezcan hermosas plantas como la creatividad, la Paz, la convivencia, la solidaridad, la convicción de que formamos parte de un todo más amplio. Cada uno de nosotros es una célula de un cuerpo más grande que es la humanidad, como afirma Ervin Laszlo (2009) en su obra el Cambio cuántico. Cada uno de nosotros somos un punto de esa red o trama que nos une. De ahí la importancia de adoptar una mirada compleja y transdisciplinar. Ella nos permite mirar más allá de las individualidades y considerar a la educación y a la sociedad como un único cerebro global. Termino con las palabras: "El cerebro global es la energía cuasi neuronal y la red de procesamiento de información creada por 6.000 millones de seres humanos en el planeta, que interactúan de muchas maneras, tanto públicas como privadas, y a muchos niveles, tanto locales como globales".

Mi pensamiento y corazón están con vosotros estos días. Éxito.

Saturnino de la Torre

Coordinador RIEC
Grupo GIAD

Escolas convidadas

1. Escola VILA
Diretora: Fátima Limaverde
Email: vila@escolavila.com.br
Site: www.escolavila.com.br
Município: Fortaleza-Ceará/Brasil
Escola privada com atuação na rede pública
Pesquisadora da RIEC: Patrícia Limaverde - parapatricialer@gmail.com

2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva
Diretora: ELIS ROSANA LIMA
E-mail: lily_lima222@hotmail.com
Município: Balneário Rincão - Santa Catarina/Brasil
Escola Pública
Pesquisadora da RIEC: Marlene Zwierewicz - marlenezwie@yahoo.com.br

3. Centro Educacional e Profissional Lydio de Brida
Secretária de Educação: Brígida Marioti
Município: Urussanga - Santa Catarina/Brasil
E-mail: brigidamarioti@hotmail.com
Escola Pública
Pesquisadora da RIEC: Marlene Zwierewicz - marlenezwie@yahoo.com.br

4. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista
Diretora: Ludimila Barbosa Oliveira
Município: Palmas – Tocantins/Brasil
Facebook: Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista
Escola Pública
Pesquisadora da RIEC: Maria José de Pinho - mjpgon@mail.uft.edu.br

5. **Escola Básica Municipal Visconde de Taunay**
Diretora: Roseli de Andrade
escolavisconde@ig.com.br
BLUMENAU-SC-Brasil
Escola pública Municipal
Pesquisadora RIEC: Vera Lúcia de Souza e Silva - verass@furb.br

6. Centro de Educação Infantil Hilca Piazera Schnaider
Coordenadora Pedagógica: Diana Sueli Vasselai Simão.
dianavasselai@hotmail.com
BLUMENAU-SC- Brasil
CEI da Rede Pública Municipal
Pesquisadora RIEC: Vera Lúcia de Souza e Silva - verass@furb.br

7. Escola de Tempo integral João Lobo Filho
Diretora: Simone José de Fátima Nascimento Andrade
E-mail: lindalpessoni@yahoo.com.br
Município: Inhumas - Goiás/Brasil
Escola Pública
Pesquisadoras RIEC: Marilza Vanessa Rosa Suanno - marilzasuanno@uol.com.br e Lindalva Pessoni - lindalpessoni@yahoo.com.br

8. Colégio Logosófico de Goiânia
Diretora: Valéria Aparecida Mendonça
valeriam-go@colegiologosofico.com.br
Município: Goiânia – Goiás/Brasil
Escola Privada
Site: http://www.colegiologosofico.com.br/7/unidade+goiania+home/default.aspx
Pesquisador João Henrique Suanno - suanno@uol.com.br

9. Escola Tarsila do Amaral
Diretora: Edna P. Marchini
Site: http://www.escolatarsiladoamaral.com.br/
E-mail: edna@escolatarsiladoamaral.com.br
Escola Privada
Pesquisadoras RIEC: Edna P. Marchini

10. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE
Diretora: Maria José Oliveira de Faria Almeida
E-mail: almeidamajose@gmail.com
Município: Goiânia – Goiás/Brasil
Instituição Pública
Pesquisadoras RIEC: Marilza Vanessa Rosa Suanno - marilzasuanno@uol.com.br
Pesquisadoras: Vivianne Fleury de Faria - vivifleury@hotmail.com e Ione Mendes Silva Ferreira - ionemsilva@hotmail.com

11. OISE - Ontario Institute for Studies in Education
University of Toronto/Canadá
Pesquisadora: Gisela Wajskop - giselawajskop@gmail.com

PROFESSORES CONVIDADOS:

1. Projeto Robótica pedagógica
Prof. Juliano Miranda - julianomiranda@gmail.com
Pesquisadora RIEC: Marilza Vanessa Rosa Suanno - marilzasuanno@uol.com.br

2. Expressão Lúdico-Criativa
Profa. Rosa Elena Bautista Cely
Pesquisadora RIEC: Edna P. Marchini

A [bio]fotografia como ferramenta multidisciplinar no ensino da educação ambiental nas escolas públicas

Jáder de Castro Andrade Rodrigues[1]
Vanessa Oliveira Leitão[2]

É notável que a relação dos alunos com as novas tecnologias midiáticas se faz cada vez mais presente no cotidiano da sala de aula. Munidos de aparelhos celulares, tablets, smartphones, câmeras digitais e outros equipamentos eletrônicos, eles acabam vivenciando uma cibercultura[3] (LÉVY, 1999) que é trazida para o ambiente escolar.

A partir deste contexto, é preciso pensar em novas metodologias e tecnologias educacionais utilizadas na escola, pois para Loureiro,

> A educação não é o único, mas certamente é um dos meios de atuação pelos quais nos realizamos como seres em sociedade – ao propiciarmos vivências de percepção sensível e tomarmos ciência das condições materiais de existência; ao exercitarmos nossa capacidade de definirmos conjuntamente os melhores caminhos para a sustentabilidade da vida; e ao favorecermos a produção de novos conhecimentos que nos permitam refletir criticamente sobre o que fazemos no cotidiano. (LOUREIRO, 2004, p.16)

Nesse sentido, a escola é desafiada a ser mais que um ambiente de apropriação do conhecimento e se vê forçada a desestabilizar a mesmice do quadro e giz, por isso, os professores precisam estar atentos aos novos interesses de seus alunos, usando-os como recursos fundamentais para o sucesso de suas práticas pedagógicas. Um exemplo de como envolvê-los na busca do conhecimento científico e na construção de suas percepções ambientais é usando *biofotografias* como ferramenta didática no ensino de ciências e na Educação Ambiental.

Por este ângulo, este trabalho vem propor que se pense a biofotografia como uma imagem contendo aspectos naturais, biológicos, antro-

pológicos, sociais e/ou culturais que abordem temas relacionados à ação humana, biodiversidade e meio ambiente. Dessa maneira, ela configura uma importante ferramenta para se despertar a percepção ambiental no espectador-aluno, pois elas proporcionam uma gama de sensações. Além disso, "o contato com a fotografia pode permitir que coisas esquecidas ou nunca vistas sejam percebidas, educando o sujeito para a imaginação e para um olhar multifacetado que vai além da imagem cristalizada que se tem naquele momento". (SILVEIRA; ALVES, 2008, p.142)

Dessa maneira, propor o uso da biofotografia como ferramenta didática nos processos de ensino realizados na Educação Ambiental de nossas escolas públicas, é uma tentativa de melhorar as práticas pedagógicas ambientais, tanto no ensino formal como no não-formal. Muito vem se discutindo sobre os meios e instrumentos utilizados para tal e é perceptível que, na Educação Básica, existem professores especializados em suas respectivas áreas, mas é preciso fomentar a necessidade e a importância da realização de ações e projetos multidisciplinares que insiram efetivamente os alunos na construção do conhecimento e na Educação Ambiental para que não fique a cargo apenas do professor com formação em Ciências Biológicas ou Ciências Naturais. Como afirmam Manzano e Diniz (2004, p.153):

> A escola é um lugar privilegiado para se discutir as questões ambientais, podendo tais discussões contribuir para o processo ensino/aprendizagem sob diferentes aspectos, por exemplo: apresentando elementos relativos aos conteúdos, englobando disciplinas variadas, tais como Ciências, Geografia, História; elementos relativos às condutas e atitudes, que vão desde práticas de higiene e saúde até respeito ao colega e a si mesmo; ou ainda elementos relativos à política, cidadania e ética, permitindo o desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos.

Corroborando com os autores, a proposta aqui vislumbrada é que os produtos midiáticos (como as imagens digitais – fotografias), produzidos por equipamentos eletroeletrônicos de fácil acesso para professores e alunos, possam ser usados para se construir um trabalho multidisciplinar e

contextualizado para e na Educação Ambiental, configurando uma tecnologia da informação e comunicação (TIC) e abordando conceitos relacionados à ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA).

Diante dos problemas enfrentados pela humanidade relacionados às questões ambientais, observa-se uma espécie de "modismo" nos estudos de temas que abordem o meio ambiente, a biodiversidade, a preservação da natureza e outros. Entretanto, pouco se sabe sobre as diferenças conceituais destes aspectos abordados na temática ambiental.

Nesse sentido, é necessário definir e relacionar os conceitos da Educação Ambiental pois para Tristão (2005, p.253):

> As palavras comuns, freqüentemente utilizadas nos discursos sobre a Educação Ambiental, começam a parecer sem sabor e a soar irremediavelmente falsas e vazias. Sabor e saber têm a mesma raiz etimológica. Precisamos resgatar o sabor do saber que está no desejo de mudar a vida. As linguagens vagas e totalizantes que impregnam os campos do sentido da Educação Ambiental tornam o cotidiano estressante e (des)potencializam as práticas dos sujeitos sociais.

Este fenômeno abordado pela autora revela a potencialidade da Educação Ambiental diante da construção de um sujeito crítico e preocupado com as questões ambientais, tornando-se verdadeiramente capaz de transformar a sociedade a partir do momento em que ele leva para seu cotidiano, as práticas assimiladas através do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é preciso um olhar criterioso diante das práticas pedagógicas adotadas por educadores ambientais, pois existe uma expectativa de que elas podem minimizar ou acabar com os problemas ambientais.

Para isso, a escola precisa desenvolver projetos multidisciplinares envolvendo todos os funcionários, além dos pais e membros da comunidade na qual ela está inserida. Além disso, um projeto de Educação Ambiental precisa funcionar ao longo de todo o ano letivo escolar e os registros fotográficos feitos por professores ou mesmo pelos alunos-participantes nas ações metodológicas desenvolvidas ao longo do projeto, demonstrariam diferentes percepções acerca do meio ambiente. Portanto, não ficariam li-

mitadas apenas ao sinônimo de natureza e que uma fotografia que representa o meio ambiente deveria conter não apenas elementos tipicamente naturais, bonitos e preservados, como também outras formas de interações entre sociedade e meio ambiente.

Desenvolvendo um projeto multidisciplinar usando as biofotografias, os alunos conhecerão outras diversas abordagens socioambientais fundamentais para a formação do sujeito ecológico esperado pela Educação Ambiental. A partir desta análise, pode-se inferir que as atividades desenvolvidas para a Educação Ambiental não ficariam limitadas e fragmentadas nas disciplinas, fator que não promove um maior entendimento por parte dos alunos. Nesse sentido, Santos e Mortimer (2001, p.104) afirmam que "não basta uma simples apresentação da questão ambiental. É essencial que os alunos tenham uma boa compreensão do problema ambiental e identifiquem as diferentes alternativas existentes".

Diante desta perspectiva, é preciso um olhar sobre a formação inicial e continuada dos professores e, principalmente, o desenvolvimento de projetos pedagógicos em nossas escolas que usem estratégias e metodologias multi, inter e transdisciplinares a fim de desenvolver a formação de sujeitos ecológicos participativos, pois para Guimarães e Inforsato:

> Para a superação da crise ambiental, há necessidade da superação do saber científico compartimentalizado, superespecializado. Há, portanto, a necessidade de uma produção epistemológica contemporânea em ciência e a necessidade de formar "ambientalmente" profissionais que, por sua atividade, interfiram de alguma maneira na qualidade do meio ambiente, até porque, em última instância, é a qualidade do meio ambiente que vai garantir a qualidade de vida em uma sociedade mais justa. (GUIMARÃES; INFORSATO, 2012, p.738)

Uma das dificuldades para se trabalhar a Educação Ambiental numa proposta multi, inter e transdisciplinar é a aceitação por parte de professores de outras áreas do conhecimento. Durante a realização de projetos desse tipo, poucos professores se disponibilizam a usar as tecnologias em suas aulas dentro da proposta da Educação Ambiental, a qual necessita da

utilização de metodologias e procedimentos didáticos que sejam interdisciplinares. Nesse sentido, Silveira e Alves (2008, p.135) afirmam que:

> Devido à freqüente dificuldade de estabelecer diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, essas metodologias se apresentam muitas vezes deficientes e incapazes de refletir o espírito da Educação Ambiental. Além disso, não só os procedimentos metodológicos, mas também os materiais didáticos e paradidáticos têm-se mostrado deficientes e, freqüentemente, não condizem com a proposta da Educação Ambiental Crítica. A título de ilustração, podemos citar a consideração de Carvalho et al. (1996) de que grande parte dos materiais com enfoque pedagógico apela apenas para a participação política no âmbito individual, contradizendo os princípios da Educação Ambiental, que apontam para a necessidade de uma atuação participativa de toda a sociedade quando se busca a solução dos problemas ambientais.

Dessa maneira, os professores podem lançar mão de outros recursos midiáticos como vídeos e a internet para que os alunos-participantes acompanhem outros trabalhos do gênero realizados em outras escolas, promovendo a troca de experiências e o compartilhamento de ações, recursos e, consequentemente, do conhecimento. Isso pode ser feito até mesmo pelas redes sociais, como os *blogs* e *fanpages*.

Por fim, é preciso pensar a Educação Ambiental como fator primordial para a construção das relações positivistas entre cultura/natureza/sociedade/meio ambiente. Nesse sentido, usar as biofotografias como ferramenta pedagógica é prazeroso para os alunos e pode desenvolver um caráter de denúncia e de responsabilidade para as questões ambientais. Entretanto, mesmo que o resultado do processo educativo não se reverta em práticas cotidianas significativas, as lembranças, os olhares e as percepções desenvolvidas se eternizam na memória e nos registros fotográficos.

Referências

LÉVY, P. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. In: *Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental*.– n. 0, 2004. 140p.

SILVEIRA, L. S.; ALVES, J. V. O Uso da Fotografia na Educação Ambiental: Tecendo Considerações. In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 3, n. 2 – p. 125-146, 2008

MANZANO, M. A.; DINIZ, R. E. S. A temática ambiental nas séries iniciais do Ensino Fundamental: concepções reveladas no discurso de professoras sobre sua prática. In: *Pesquisas em Ensino de Ciências – contribuições para a formação de professores*. 5 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004, 153-172p.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. Universidade Federal do Espírito Santo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.

SANTOS, W. L. P., MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. In: *Ciência & Educação,* Vol. 7, n°1, pág 94-111, 2001. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/viewarticle.php?id=115&layout=abstract>. Acesso em: 02 de set - 2012

GUIMARÃES, S. S. M.; INFORSATO, E. C. A percepção do professor de Biologia e a sua formação: a Educação Ambiental em questão. In: *Ciência & Educação*, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, Brasil, vol. 18, núm.3, 2012, p.737-754. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251023705016. Acesso: 05 de out. 2013

A carta mediando um evento de letramento

Telma Maria Santos de Faria Mota[1], CEPAE/UFG
Luzia Rodrigues da Silva[2], CEPAE/UFG

O presente trabalho relata experiências vivenciadas em eventos de letramentos mediados pelo gênero textual *carta*, nos quintos anos da primeira Fase do Ensino Fundamental, CEPAE/UFG - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Estes eventos têm como suporte teórico a concepção Bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 1995), as noções de gênero discursivo (BAKHTIN, 2010), o letramento como prática social (STREET, 1993; SANTOS, 2011), em que se destaca o aspecto social da escrita.

O letramento escolar concebe a leitura e a escrita como elementos constitutivos do processo de socialização. A prática de escrita é vinculada a determinados eventos, ressignificando a prática escolar para desempenhar seu papel social e romper com o reducionismo do ensino da língua materna – nesse caso, o Português – que contempla apenas a forma, em detrimento às necessidades socioculturais dos alunos.

Segundo Santos (2008, p.119), "a discussão em torno das práticas de letramento oferecidas aos alunos atesta a necessidade de ressignificação do ensino da escrita em nossas escolas. Contudo, para que isso se concretize numa perspectiva Bakhtiniana, a linguagem deve ser concebida na sua totalidade e integrada à vida humana, ao mesmo tempo que reflete, refrata as relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Nessa dimensão social, o diálogo é considerado como a categoria básica da linguagem.

1. Especialista em Alfabetização - Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica e Professora do CEPAE/UFG. Email: sfm.telma@gmail.com

2. Doutora em Linguística e Professora do CEPAE/UFG. ***Email***: luzro7@yahoo.com.br

Segundo o ponto de vista de Bakhtin (1988), toda interação é dialógica e faz parte de um processo contínuo de comunicação, que se materializa por meio das palavras, que "são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN, 1988, p. 41). A natureza dialógica da linguagem tem contribuído para que possamos compreender a leitura e a escrita como processos enunciativos. Por isso, defendemos o trabalho pedagógico com gêneros discursivos para que seja mais significativo para o aluno, de maneira a aproximá-lo das situações reais do uso da escrita. Nessa perspectiva, selecionamos o gênero carta para trabalhar a sua verticalidade. Por que a escolha deste gênero discursivo?

Tal escolha, em eventos de letramento do quinto ano do Ensino Fundamental, dá-se por este gênero oferecer a possibilidade de o aluno se colocar como sujeito sócio–histórico e cultural, discutindo, argumentando, defendendo e contrapondo idéias, confirmando que "usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política" (STREET, p. 52).

Os eventos mediados pela *carta* também possibilitam momentos de leitura de textos de outros gêneros: artigo de opinião, editorial, entrevista, notícia, enfim toda a diversidade textual, principalmente os textos jornalísticos, que fomentam discussões e pesquisas sobre um determinado tema, favorecendo os debates para tomada de posição e de opinião.

Partindo desse pressuposto, elaboramos sequências didáticas que, segundo Dolz e Schneuwly (2002, p.97 apud MARCUSCHI, 2009, p. 213, devem ser organizadas sistematicamente em torno de um gênero para que seu uso seja mais adequado. Além disso, ressaltam esses autores, conforme Marcuschi (2009) que tais sequências, assim organizadas, possibilitam a produção de textos, inicialmente com ajuda e mediação do professor e dos alunos. Posteriormente, os alunos, com mais autonomia, produzem textos individuais.

A efetivação de eventos de letramento nessa perspectiva, como é defendida por Geraldi (1997), possibilita condições necessárias à produção de um texto. Contrapondo-se à realidade escolar em que os alunos escrevem

apenas com o objetivo de cumprir uma tarefa para o professor, sendo este o seu único interlocutor, esse autor considera que a criança tem de estar em situação real de escrita. Assim, ela necessita ter o que dizer, razões para dizer, para quem dizer e estratégias para dizer (1997). Levando isso em consideração, a escola amplia as interações dialógicas da criança em seu contexto social, que vai além dos muros escolares. A linguagem não pode ser usada como se fosse neutra, servindo apenas de instrumento para transmissão de certos conteúdos desligados da vida da criança, não pode ainda ser entendida como uma habilidade a ser adquirida através da associação de estímulos e respostas, de forma passiva e mecânica. Do contrário, o papel do outro e da interação dialógica ficaria esquecido.

O texto passa a ser, então, para nós alfabetizadores/as, elemento básico. Entendemos que o processo de aquisição de leitura e escrita deve ser iniciado a partir da interação dos alunos com unidades de sentido que, em nossa concepção, são os textos. Por isso, é importante que desde o início a criança também use a escrita como um meio de interagir com outros interlocutores. Segundo Braggio (1992, p.81), "a criança não escreve por escrever, toda vez que escreve, ela tenta comunicar alguma coisa, mesmo que sua escrita ainda esteja representada por rabiscos, que a criança lê como portadores de significados".

Tal pressuposto teórico nos ajudou quanto ao redimensionamento de nossa prática pedagógica. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamentado no texto, que se configura como unidade mínima de sentido. Desse modo, as histórias, as listas, os diários, os textos informativos e argumentativos, as cartas passaram a ser abordados dentro de uma perspectiva mais funcionalista e social, tendo em vista, principalmente, o interlocutor.

A escolha do gênero *carta* se deu pela sua estrutura interativa, concreta e dialógica, em criação de eventos de letramento na sala de aula, local de discussão, de debates, de interação de conhecimentos sobre um tema. Quanto ao ensino, Macêdo (2010, p. 457) afirma: "O foco principal são as práticas de letramento e as interações construídas em salas de aula de crianças que estão em fase de alfabetização."

A carta possibilita ter um interlocutor determinado, ela assume uma posição responsiva. Sua resposta vai favorecer o diálogo entre enunciados, num emaranhado de discursos sem fim. Para Bakhtin (1995, p.132), "a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica".

Nós, professores do CEPAE/UFG, ao longo dos anos, vimos estruturando e organizando o Projeto de Ensino de Português. Assim, optamos por selecionar alguns gêneros para serem verticalizados em cada ano (série) escolar. Para o quinto ano, foi selecionada a *carta*.

Em nossos planejamentos semanais, foram elaboradas atividades pedagógicas a partir de uma sequência didática com projetos interdisciplinares de leitura e interpretação de textos dos gêneros diversos e oportunos à temática.

Quanto à *carta*, ela foi selecionada por ser considerada um gênero que, segundo Bazerman (2006), desempenha um papel especial na formação dos muitos outros gêneros, e ainda por seu caráter interativo e persuasivo. Mesmo a carta ficcional serve de entretenimento e de exercício comunicativo na construção de vínculos que podem ser estabelecidos.

Para a sistematização e o aprofundamento do ensino da *carta*, perpassamos várias atividades com outros gêneros discursivos, principalmente o jornalístico, como o editorial, pois na escrita do gênero carta de solicitação ou reivindicação os argumentos devem ser persuasivos.

Uma carta dirigida a um deputado Federal, que lutava pela PEC 115, em defesa do cerrado goiano, teve auditório real. Para entendimento do tema "cerrado goiano", os alunos leram em média cinco textos informativos sobre o bioma cerrado, sua fauna, flora, biodiversidade. Leram também outros dois textos sobre o planeta Terra e o uso indevido da água. Os textos dialogavam entre si, possibilitando leituras intertextuais, para que os alunos produzissem textos informativos sobre o tema e chegassem à carta.

Para a escrita do texto informativo, os alunos contavam com a orientação de uma planificação de texto. O professor, como mediador, expunha no quadro-giz um roteiro para que as informações necessárias não fossem

perdidas. Outro momento importante era a ida à sala de computação para que pudessem pesquisar e ler mais textos sobre o tema Cerrado Goiano. Na oportunidade, mandávamos e-mails para os envolvidos com a PEC 115.

Depois de estarem bem interagidos e familiarizados com o tema, os alunos começavam a escrita da carta em que se colocavam favoráveis à aprovação da medida provisória. Em seguida à escrita, era feita uma troca dos textos entre os pares, os mediadores mais diretos, para perceberem alguma incoerência quanto à estrutura, à forma, ao aspecto ortográfico e semântico, entre outros.

Logo após, o professor mais uma vez fazia a revisão dos textos junto aos alunos para que eles pudessem reescrevê-los e enviá-los aos seus destinatários, via correio. A pretensão mais significativa deste evento de letramento escolar, situado, era que os alunos se colocassem como sujeitos de mudança, se sentissem cidadãos e que, mesmo de forma basilar, conseguissem perceber a força da escrita em nossa sociedade letrada.

A partir dos estudos e das análises no decorrer de alguns anos, concluímos que, de fato, é possível trabalhar com os gêneros discursivos, isto dependendo do modo como o professor conduz as atividades. A nosso ver, elas devem ser feitas de forma questionadora, levando os alunos a tomarem uma posição frente a um determinado problema. Percebemos que a *carta* é um gênero que se constitui um instrumento para a formação do leitor crítico, além de contribuir para o exercício da cidadania.

O uso da *carta* e de outros gêneros faculta o movimento de escrever para um interlocutor real, possibilitando às crianças escrever e reescrever seus textos, porque elas sabem que existe alguém que precisará compreender seus escritos, então elas escrevem, fazem revisão dos textos e se sentem autores/as do que escreveram. Sendo assim, o movimento de escrita e reescrita do texto torna-se menos árduo no processo de escrever porque se tornam significativos.

O trabalho com os gêneros, em específico a *carta*, foi considerado uma forma de interlocução com outros possíveis leitores. Além disso, esse gênero facilitou, na sala de aula, o desenvolvimento de um processo de re-

facção de textos, pois eles eram constantemente revisitados por seus autores e colegas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes. São Paulo, 2010.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais*, *Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e Alfabetização:* da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MACÊDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Práticas de Letramento nos Primeiros Anos Escolares.* In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.

A criatividade e o lúdico no ensino da ginástica para crianças

Caroline dos Santos Aguiar, UEG
Fabíola de Moraes Santos, UEG
Ma. Renata Carvalho dos Santos, UEG

INTRODUÇÃO

O ensino da ginástica para crianças deve contribuir para o desenvolvimento infantil não só no nível motor, mas levando em consideração o sujeito como um todo. Assim, situamos a ginástica como uma linguagem corporal, sendo um objeto de comunicação e produção cultural.

O corpo é constituído a partir das relações que estabelece com o mundo e das experiências culturais que acumula ao longo da vida. As práticas corporais (e nelas se inserem a ginástica) participam dessa construção, bem como, veiculam significados e sentidos aos sujeitos, contribuindo para um processo educativo (MARCASSA, 2004).

Compartilhamos a compreensão de Marcassa (2004), quando situa a ginástica como uma forma de expressão e comunicação pertencente ao universo das linguagens artísticas contemporâneas, em contraposição às ginásticas esportivas e a do mundo fitness. Desse modo, no relato de experiência que segue optamos por trabalhar com a ginástica geral, por ser uma proposta que inclui os fundamentos da ginástica, mas que transcende os aspectos técnicos do ensino dessa prática. Além disso, inclui-se a possibilidade de expressão do movimento gímnico como fonte de comunicação interna (reconhecimento do corpo, das suas possibilidades de movimento e do seu desenvolvimento) e externa (contato e interação com o outro ser social que compartilha o mesmo meio e cultura).

O ensino da ginástica para crianças deve contribuir para o desenvolvimento infantil não só no nível motor, mas levando em consideração o

sujeito como um todo. Assim, situamos a ginástica como uma linguagem corporal, sendo um objeto de comunicação e produção cultural.

A aproximação do ensino da ginástica ao mundo da criança deve ser realizada buscando dar sentido a essa atividade associando com os aspectos culturais em que o sujeito está inserido. A partir disso, o processo de ensino aprendizagem dessas (e de outras) práticas corporais deve levar em consideração dois aspectos importantes:

> (1º) cada conduta motora tem uma história a ser considerada; 2º) o conhecimento corporal, tanto quanto o conhecimento intelectual, deve ser significativo, isto é, referir-se a um contexto do mundo vivido, ter correspondência na experiência concreta da criança. (FREIRE, 1997, p. 113)

Dessa forma, para começar o trabalho temos que entrar em contato com o mundo da criança, levando em consideração toda sua bagagem cultural e social vivida anteriormente. É preciso estimular a criatividade, e esta se desenvolve na interação de aspectos da realidade e a suas relações com a fantasia da criança, dessa forma a junção desses dois aspectos auxilia na cognição do movimento, pois este se materializa na realidade por meio da vivencia da criança no processo criativo.

A fantasia é um aspecto importante para a criança, sendo ela a forma de representar o mundo exterior, ou seja, o faz-de-conta é a realidade da forma que a criança compreende, portanto quando a criança brinca ela representa a sua realidade, sua cultura. Para Freire (1997, p. 43),

> Durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil, mas, durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo.

Segundo Piaget (1991), a criança busca assimilar o mundo real as suas estruturas ao seu eu. Em um processo contínuo de assimilação, acomodação e equilibração, os estímulos e interação com o social provocam o desenvolvimento de diversos aspectos, como o cognitivo, motor e afetivo.

Partindo disso, o desenvolvimento é, portanto, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

Outro aspecto importante dentro desse referencial teórico construtivista refere-se à aprendizagem a partir de um esquema motor. Freire (1997) explica que cada assimilação exige uma acomodação, ou seja, o esquema motor que permite manipular um objeto não serve de imediato para a manipulação de outro, dessa forma cada atividade motora existe uma assimilação e uma acomodação diferente, e Freire denomina este aspecto de esquema motor.

A criatividade no ensino da ginástica deve ser incentivada a fim de provocar novos estímulos, experiências e criação de movimentos pelas crianças. Entende-se que educar corporalmente uma criança, exige também ensiná-la o porquê de se movimentar, e instigá-la a descobrir outras possibilidades a partir do movimento apreendido.

Portanto, o objetivo desse trabalho foi ensinar a ginástica para crianças de 6 a 9 anos, considerando as suas experiências motoras e culturais para desenvolver a criatividade, compreensão e execução dos movimentos gímnicos.

CAMINHOS TRILHADOS

Foram realizadas 20 intervenções com o conteúdo de ginástica em um projeto de extensão da Universidade Estadual de Goiás - unidade universitária Eseffego (Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás), para crianças de ambos os sexos na faixa etária de 06 a 09 anos.

A organização da aula consistia, primeiramente, em uma brincadeira ou um jogo corporal que era um momento de incorporar habilidades básicas para a aprendizagem dos fundamentos ginásticos. Segundo Alves *et al.*(2011,p.3)

> A ação pedagógica realizada a fim de desenvolver a capacidade corporal, não apenas propicia o desenvolvimento motor, mas cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo, possibilitando aprendizagens significativas.

Portanto, esses jogos corporais tinham como intuito despertar na criança um grau maior de motivação, o qual o professor pode utilizar como estratégia de ensino para aprendizagens significativas, no caso especifico os fundamentos ginásticos.

Após essa primeira parte era realizado exercícios de força e flexibilidade para auxiliar no desenvolvimento dos fundamentos básicos. A terceira parte da aula consistia em um trabalho, geralmente realizado em duplas ou pequenos grupos, para a aprendizagem do fundamento da ginástica propriamente dito. Ao final da aula era proposto um processo criativo aos alunos, no qual eles criavam uma pequena sequência de movimentos, envolvendo principalmente aqueles fundamentos trabalhados na semana envolvido com alguma história. Essa parte da aula era denominada de showzinho e também serviu de instrumento avaliativo da intervenção.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A avaliação foi realizada de forma contínua, pois através de diferentes instrumentos foi possível analisar os processos criativos, a interação da turma e o desenvolvimento motor das crianças.

A estratégia do show foi realizada toda sexta feira (último dia de aula da semana), e considerava a capacidade do aluno para trabalhar em grupo, além de inventar e reinventar fundamentos ginásticos a partir de sua cultura e vivência. Algumas aulas foram filmadas e ao longo do processo de intervenção foram analisadas para verificar se os objetivos do projeto estavam sendo alcançados e o desenvolvimento da turma. Além disso, após todas as aulas eram sistematizadas pelos professores a observação da mesma com o intuito de destacar os principais fatos ocorridos (tais como dificuldades, superações, etc.).

Especialmente dois alunos se destacaram no decorrer das aulas, pois conseguiram avançar nos aspectos de cooperação e socialização. No início das aulas, tais crianças eram dispersas e não conseguiam trabalhar em grupo e sempre se afastavam. No final das intervenções foi possível perce-

ber um avanço, porque eles estavam trabalhando, dialogando e até mesmo construindo sequências coreográficas com os grupos.

Através da análise dos vídeos foi possível perceber, principalmente, a evolução da capacidade da turma de criarem movimentos e contextos para os fundamentos ginásticos. No início das aulas havia uma imensa dificuldade e até recusa de alguns alunos de participarem do "showzinho", porque estavam acomodados a copiar a movimentação do professor ou até mesmo por vergonha de se expor em grupo. Desse modo, nos primeiros vídeos havia somente repetição dos movimentos feitos pelos professores. Para tentar contornar esta situação foi utilizada a capacidade imaginativa e do mundo da fantasia da criança, que para Freire (1997, p. 43),

> Durante o ato de imaginar, nada se interpõe á fantasia infantil, mas durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior uma espécie de acomodação. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem apenas na mente, mas na relação concreta da criança com o mundo.

Portanto, era elaborado um contexto imaginativo para que a criança percebesse a necessidade de criar algo ou dar continuidade em alguma história, a partir disso a proposta foi se consolidando. No final do processo os alunos já estavam bastante integrados, se relacionavam bem, construíam "showzinhos" juntos, e principalmente conseguiam dar sentido à prática. Dessa forma, o grau de socialização da turma cresceu, e através desse trabalho foi possível avaliar que os alunos conseguiam executar os fundamentos e associá-los ao nome do movimento, demonstrando a compreensão do movimento.

Além disso, os vídeos também serviram para perceber que o domínio do movimento também foi se consolidando, e a maior parte dos fundamentos básicos ensinados foram compreendidos e vivenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido demonstrou as possibilidades de ensino da ginástica considerando as experiências e conhecimentos dos alunos como meio de prosseguir e ampliar os seus esquemas motores. Apesar de ser visto como um esporte altamente técnico as intervenções realizadas tinham como foco o desenvolvimento motor, afetivo-social e os princípios de cooperação e criatividade, ou seja, estava além do movimento técnico por si só. As estratégias de ensino adotadas possibilitaram a evolução dos alunos nestes aspectos.

Portanto, entende-se que é possível aproximar esta prática corporal ao mundo da criança de maneira lúdica e considerando o contexto cultural em que vivem, procurando viabilizar aprendizagens significativas.

Referências

ALVES, J. A. A.; DANTAS, V. A. O. *Psicomotricidade:* O papel dos jogos corporais. In: V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. SE, 2011. Disponível em:<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo2014/PDF/Microsoft20Word%2020PSICOMOTRICIDADE%20O%20PAPEL%20DOS20JOGOS%20CORPORAIS.pdf

FREIRE, JOÃO BATISTA. Da criança, do brinquedo e do esporte. *Revista Motrivivência*, n.4, junho. 2003.

FREIRE, JOÃO BATISTA. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 2ª ed. Ed. Scipione. SP, 1997.

MARCASSA, LUCIANA. Metodologia do ensino da Ginástica: Novos olhares, novas perspectivas. *Revista Pensar a Prática*, v.7, n. 2, p. 171-186, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/51/showToc >

PIAGET, JEAN. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

A culinária hispano-americana nas aulas de espanhol

Rosana Beatriz Garrasini Sellanes[1], Cepae/UFG

INTRODUÇÃO

Há pelo menos três anos desenvolvo com os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio (EM), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae-UFG), onde atuo como professora de Espanhol, uma prática que considero muito proveitosa. Dessa forma, resolvi compartilhar essa experiência com os demais colegas da instituição e outros profissionais da área, pois acredito que possa ser desenvolvida em outros contextos educacionais.

Os alunos do Cepae iniciam seu contato com a língua espanhola no sexto ano do Ensino Fundamental. Após passar pelos conteúdos básicos (lexicais, gramaticais e culturais) e o desenvolvimento das habilidades comunicativas (compreensão oral e de leitura, expressão escrita e oral) ao longo dos anos, chegam ao último ano do EM tendo completado 7 anos ou 400h de estudos (40h anuais no EF e 80h anuais no EM). Por esse motivo, no programa de Espanhol do EM, especificamente dos terceiros anos, dedico uma parte para revisar conteúdos que já foram trabalhados em anos anteriores, a fim de esclarecer dúvidas, ampliar e fortalecer o conhecimento da língua espanhola.

Normalmente, nos primeiros dias de aula com os terceiros anos, peço aos alunos que exponham seus objetivos pessoais para aquele ano e suas preferências sobre temas que gostariam de trabalhar ou rever durante as aulas de Espanhol. Quando fiz esse levantamento percebi que os rela-

1 Formada em Letras Espanhol/Português pela PUC-Goiás (2006). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras Cepae/UFG (2011) e aluna do programa de Mestrado Profissional Ensino na Educação Básica Cepae/UFG. Atualmente, professora de Espanhol do Ensino Fundamental e Médio - Cepae/UFG. E-mail para contato: garrasini@gmail.com

cionados à culinária hispano-americana ou aos alimentos em geral, eram recorrentes.

Assim, acrescentei ao programa curricular da disciplina de Espanhol dos terceiros anos do EM, aulas específicas para: rever o vocabulário de alimentos, bebidas, utensílios, conteúdos gramaticais e, principalmente, para aprofundar o estudo sobre aspectos culturais que envolvem a origem de certos alimentos e receitas de países hispano-americanos e do Brasil, observar as variações ou adaptações que sofreram, conhecer expressões idiomáticas que utilizam o nome de alimentos e suas correspondentes em português, abordar os aspectos ligados à saúde e finalizar com uma aula prática para que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar suas habilidades na cozinha e demonstrar os conhecimentos na língua.

AS QUESTÕES TEÓRICAS

Nauta (1992) acredita que cultura é um conceito flexível, um processo em contínuo movimento que se expressa de várias maneiras, entre elas, por meio da língua e que ao mesmo tempo é influenciado por ela. Língua e cultura possuem uma relação estreita, uma está imbricada na outra, já que é preciso a língua para falar da cultura e da cultura pra formar a língua. Assim, a língua faz parte da cultura, como a cultura faz parte da língua.

De acordo com Miquel (1999), a cultura é opaca para os seus membros e nenhum indivíduo a representa em sua totalidade. Da mesma forma que os membros de uma comunidade reconhecem o que é próprio do seu universo cultural, os estrangeiros detectam os elementos mais distantes, alheios e estereotipados. Por esse motivo, os professores de LE precisam ir além do seu próprio conhecimento e investigar, pois possuem uma visão parcial da sua própria cultura e da que vão ensinar. Para a autora, a cultura deve ser abordada em seu uso, a partir de fatos e situações concretas que possam ser analisadas e, assim, adquiram significado. Tais concepções estão em consonância com os postulados de uma abordagem comunicativa da língua (Richards e Rodgers, 2001).

Segundo Lorenzo (2005), a falta de contato mais profundo com a cultura dos países da LE que se pretende ensinar é uma das causas que contribui para a desmotivação no ensino de línguas. Por isso, a motivação é um fator primordial em ambientes formais, como a sala de aula, já que um aluno desmotivado perde o interesse e não produz, podendo resultar em déficit de aprendizagem (Fernandéz, 2000).

Outro fator que pode ou não contribuir para a motivação do aluno é o material utilizado em sala de aula. De acordo com Leffa (2008), os materiais utilizados para o ensino de LE refletem a concepção de língua do professor e influenciam nos processos de ensino-aprendizagem. Para autores como Tomlinson e Masuhara (2005), os materiais precisam seguir princípios que considerem o perfil dos alunos e seus objetivos, além de passar por etapas de revisão e avaliação constantes.

Em contextos formais, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa recorrer a materiais que tragam informações culturais. No entanto, na maioria das vezes, esses materiais abordam apenas determinados aspectos da cultura que reforçam uma visão estereotipada e simplista da realidade (Miquel, 1999). Assim, é necessário recorrer a diversos recursos e estratégias que supram essas deficiências.

Buscando motivar os alunos, superar as deficiências, considerar suas características e interesses é que utilizo a culinária hispano-americana como tema e recurso principal na atividade que desenvolvo, pois entendo que a culinária revela aspectos importantes da cultura de um povo, uma vez que perpassa pelos hábitos e modos de vida, pelas formas de economia e os recursos naturais que a subjazem, pelos gostos, combinações e influencias recebida de outros povos na base de sua formação que lhe conferem características próprias.

A seguir, discorro sobre as etapas de desenvolvimento do trabalho, a fim de facilitar o entendimento da atividade.

O DESENVOLVIMENTO

No Cepae, a disciplina de Espanhol no EM conta com duas aulas semanais de 45 minutos. Dessa forma, desenvolvo as atividades sobre culinária e alimentos em seis aulas, ou seja, em três semanas consecutivas.

Na primeira semana, utilizo figuras de alimentos, bebidas e utensílios domésticos para incentivar os alunos a recordar o vocabulário. Alguns se lembram dos nomes e até de seus ingredientes, outros, relembram viagens e visitas a restaurantes.

Esse também é o momento ideal para falar de gostos e preferências, de hábitos alimentares, das relações entre saúde e boa alimentação, de horários e de traçar comparativos entre os diferentes países hispano-americanos e o Brasil. Por último, apresento algumas expressões idiomáticas que são construídas com base em nome de alimentos, como exemplos: ¡A mí, tu opinión me importa um pepino!, ¡Hoy estoy de mala leche!, ¡La prueba de Español estaba pan comido!, ¡Durante la presentación se puso como um tomate! Depois peço aos alunos que pensem em seu significado e em que contexto são utilizadas, que criem novas frases e que digam se há expressões correspondentes em Português.

Na segunda semana, retomo o assunto verticalizando nas receitas. Para isso, levo alguns livros de receitas (em Espanhol e em Português) para que os alunos possam manusear. Como há muito vocabulário novo, a medida que os alunos perguntam vou criando um pequeno glossário no quadro. Além das receitas, exploro alguns aspectos que dizem respeito ao modo de preparo, na qual está implícita a gramática, perguntando aos alunos: como se prepara a paella? (prato típico espanhol). O guacamole? (prato típico mexicano). Quais são os ingredientes básicos? E também, os que se relacionam com hábitos e cultura, como: porque a maioria dos pratos na Espanha é a base de frutos do mar? E aqui no Brasil, qual é a base da nossa alimentação? Quais as causas por traz dessas diferenças?

Na sequência, utilizo vídeos curtos (em Espanhol) de receitas típicas. Nessa etapa, os alunos acompanham a receita e precisam fazer um exercício escrito que exige a compreensão auditiva para responder às perguntas

e completar os ingredientes e o modo de preparo. Também, em um dos vídeos, discuto aspectos culturais que envolvem a produção da receita e a origem do ingrediente principal, o milho, pois diz respeito ao prato que será realizado pelos alunos na aula prática.

A terceira semana, refere-se à aula prática. A comida que fiz com os alunos chama-se cachapa. De origem indígena, a cachapa é uma panqueca a base de milho. A comida é típica da Venezuela, mas pode ser encontrada em outros países. Na atualidade, possui diferentes versões (doces e salgadas) adaptando-se aos diferentes paladares e faz parte da culinária nos Estados Unidos e até no Brasil.

Os ingredientes são o milho verde ralado (em Goiânia, massa utilizada para a pamonha), açúcar e sal (para temperar), margarina (para untar a chapa) e recheios a gosto (ex: queijo, presunto, frango, calabresa, goiabada, chocolate, etc.). A massa de milho deve ser temperada com açúcar e uma pitada de sal, depois assada em uma chapa pré-aquecida e, finalmente, recheda e fechada ficando no formato de pastel. Deve ser servida e consumida quente.

Aqui apresento a receita de forma simples, porém há alguns segredinhos que os alunos aprendem durante a aula prática. Além de relembrar o vocabulário, a origem e as questões culturais que a envolvem, todos os alunos devem fazer uma cachapa.

As meninas são as que mais se interessam pelas receitas. Em todos os anos que desenvolvo essa prática, pelo menos uma ou duas alunas, confessam ter realizado a cachapa em casa. Da mesma forma, elas expõem as dificuldades encontradas e as possíveis falhas na sua execução e, os demais colegas, incentivam e colocam-se a disposição para degustação.

Já, o interesse dos meninos são as bebidas. Nesse caso, aproveito para expor informações sobre as mais apreciadas nos diferentes países, explicando a influência do clima, o modo como algumas são produzidas, as diferenças entre destilados, espumantes, cidras, vinhos, a relação bebida-saúde (perigos e benefícios) e algumas curiosidades. Nessa perspectiva, sempre peço aos alunos que procurem outras informações relevantes, tra-

gam outras receitas de bebidas que não contenham álcool e possam ser degustadas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo relatar uma experiência desenvolvida durante as aulas de Espanhol, com os alunos dos terceiros anos do EM. Trata-se de uma atividade sobre a culinária hispano-americana que aborda o vocabulário referente a alimentos e bebidas, expressões idiomáticas e diversos aspectos culturais que envolvem o tema. Culminando com uma aula em que os alunos executam, de forma prática, uma comida típica, a cachapa.

O desenvolvimento da atividade sobre a culinária hispano-americana motiva e incentiva à prática de outras receitas, além de aumentar a autoestima de quem a faz. A atividade se revela como uma oportunidade para que os alunos interajam, agucem sua curiosidade, demonstrem suas habilidades pessoais e ampliem seus conhecimentos da língua, dos hábitos e da cultura dos países hispano-americanos e estabeleçam relações com a sua própria cultura.

Referências

FERNÁNDEZ, F. M. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In: PRESTON, D. R.; YOUNG, R. *Adquisición de segundas lenguas*: variación y contexto social. (Trad.) FERNÁNDEZ, F. M. Madrid: Arco Libros, 2000.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas (Org.). LEFFA. V. J. *Produção de materiais de ensino*: teoria e prática. 2 ed. Pelotas: Educat, 2008.

LORENZO, F. J. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores*: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p. 305-328.

MIQUEL, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Revista Carabela*. n. 45, Madrid: SGEL, 1999. p. 27-46.

NAUTA, J. P. ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Equipo Cable*. n. 10, nov. Barcelona, 1992. p. 10-14.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Trad.): CASTRILLO, J. M. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

A escola mundialmente conectada – criação colaborativa de um website para o Colégio Jad. Salomão, Anápolis, Goiás

Francisco J. S. Calaça[1], PIBID /CAPES – UEG/UnUCET
Kamila S. Leichtweis[1], PIBID /CAPES– UEG/UnUCET
Michele M. Maidana[1], PIBID /CAPES – UEG/UnUCET
Kênia C. O. Brenhosa[1], PIBID /CAPES – UEG/UnUCET
Maria Adriana S. Carvalho[2], Colégio Estadual Jad Salomão
Solange Xavier-Santos[3], UEG/UnUCET

Logo que iniciou suas atividades, durante a fase de diagnóstico e reconhecimento da escola-campo, a equipe PIBID-Biologia-UEG/UnUCET constatou que a escola precisava se atualizar no mundo da tecnologia, especialmente no campo da comunicação e mída eletrônica. A equipe, então propôs o projeto de construção de um *website* para a escola, associando este processo à educação, como oportunidade de produção e divulgação da informação. Toda a comunidade escolar, especialmente os alunos, foi mobilizada, tanto para a aquisição de documentos e imagens (recentes e antigos), pesquisas bibliográficas, depoimentos, entre outras fontes, assim resgatando a memória e o processo histórico da fundação da escola. Para a construção do *site*, foi usada a plataforma gratuita, disponível na internet, WebNode*, cuja facilidade e simplicidade de seus layouts permitem acesso rápido, de auto aprendizagem e de manutenção simples. Embora ainda não tenha sido completamente finalizado, o *site* conta com um menu composto por 11 janelas, cada qual levando o visitante a uma atividade específica, como "Página Inicial", "Contate-nos", "Galeria de Fotos", além de uma "Pasta do Professor", cujo objetivo é difundir o uso consciente da internet como

1. Acadêmico(a) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bolsista PIBID /CAPES– UEG/UnUCET
2. Profa. supervisora do PIBID-Biologia na unidade escolar: Coléagio Estadual Jad Salomão
3. Profa. coordenadora do PIBID-Biologia na IES: UEG/UnUCET

ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem, permitindo que os professores publiquem atividades, textos para leitura, vídeos, exercícios e outros materiais de caráter multimídia que facilitem o ensino de sua disciplina. Além de exercitar o conhecimento sobre informática, de promover a divulgação da informação de amplo acesso, o desenvolvimento do projeto veio despertar nos alunos o interesse pela história da sua escola e do seu contexto no município, assim contribuindo para a sua identidade, valorização e conservação, tanto por parte do seu público quanto da população em geral.

A escuta do desejo da criança, as brincadeiras populares e a criatividade

Celiane Cunhago Matias[1], Agente Educativa
Lívia Soares de Lima Sousa[2], UEG
Daniela da Costa Britto Pereira Lima[3], UFG/UEG

Este trabalho traz um relato acerca da experiência de regência da disciplina de estágio supervisionado, realizado em um CMEI[4] da cidade de Goiânia. O estágio é dividido em dois momentos, em que no primeiro semestre é feita a socialização e observação da turma e no segundo o desenvolvimento de um projeto de ação, acompanhado da professora regente e orientadas pela professora da universidade. Observamos no primeiro momento a necessidade de se proporcionar momentos em que as crianças possam brincar e desenvolver seu potencial criador, socializador e de interação. Para isso, refletimos acerca do papel da brincadeira dentro do ambiente de Educação Infantil discutida ao longo da disciplina de estágio, complementada por outras leituras.

> Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passe através de sua experiência. A criança , ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. (VYGOTSKY, 2003, p. 132)

1. Agente Educativa da Prefeitura Municipal de Goiânia, Pedagoga graduada pela UFG; celianecunhago@hotmail.com.

2. Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar Linguagem Educação e Tecnologia da UEG. Pedagoga graduada pela UFG; livias.limas@gmail.com.

3. Professora Dra. da UEG e UFG; professoradanielalima@gmail.com.

4. Centro Municipal de Educação Infantil.

Vygotsky (2003) aponta que "a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (p.122)". Com base nisso, e a partir das observações realizadas, despertamos o desejo em trabalhar com a brincadeira como forma de auxiliar o desenvolvimento das crianças, em compreender o concreto e abstrato, entre o real e imaginário. Dessa forma, podemos compreender que a brincadeira é local de aprendizado, de desenvolvimento de suas potencialidades criadoras e de interação social.

DESCRIÇÃO DO PROJETO - IDEALIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

Dentre a era da informática, as brincadeiras sem o uso de aparatos tecnológicos parecem perder espaço com o avançar da tecnologia, da vida e do entusiasmo que causam os aparelhos eletrônicos. Outro ponto que observamos durante a experiência de estágio em um CMEI de Goiânia foi a necessidade de escutar a criança dentro das suas necessidades. Essa escuta não se dá apenas no ouvir de fato o que as crianças tem a dizer, mas ler em suas atitudes o que desejam falar. Assim, surgiu a idealização do projeto desenvolvido quando as crianças estavam a brincar livremente no pátio e encontraram uma amarelinha no chão e começaram a pular de modo aleatório, outras crianças foram chegando e então percebemos a curiosidade de se brincar com "aquilo", brincando cada uma a sua maneira e aprendendo umas com as outras. Nesse dia conversamos, de maneira informal, sobre o que as crianças tinham desejo em fazer dentro do CMEI e foi quase unânime o desejo em brincar mais.

Assim, nos desafiamos a elaborar um projeto usando materiais de fácil acesso para realizar cada uma das atividades, explorando as brincadeiras populares. A idade média das crianças participantes era de quatro anos, e participavam das aulas entre 18 a 20 crianças.

O projeto iniciou apenas com o primeiro encontro planejado, pois as etapas seguintes dariam continuidade a partir do interesse das próprias crianças nas brincadeiras. Fizemos um total de cinco encontros que se divi-

diram entre o andamento do projeto e a culminância. O primeiro encontro tratou da apresentação de diversas brincadeiras a partir do uso de imagens retiradas da internet de "crianças brincando" em que distribuímos no meio da rodinha e pedimos para as crianças identificarem quais brincadeiras estavam (nas imagens estavam as brincadeiras como: cinco Marias, telefone com fio, pião, baliza, peteca, pular corda). Dessas imagens, escolhemos uma brincadeira para brincar no pátio e nesse dia a brincadeira escolhida foi pular corda. Ao final de cada dia, para nos auxiliar a ouvir as necessidades das crianças e opinião sobre o dia.

No segundo dia do projeto levamos a imagem impressa do quadro do pintor Pieter Bruegel, "Jogos de Infância" e novamente pedimos para as crianças identificarem as brincadeiras daquela imagem, e então, novamente, foram identificando as brincadeiras e fomos relacionando que aquelas brincadeiras do quadro muitas eram conhecidas por eles ainda hoje. Nesse dia, algo de peculiar aconteceu, no momento de observar o quadro uma das crianças falou "eu brinco com notebook" e logo depois outra "eu brinco com tablet". Essas falas foram fundamentais e totalmente coerentes com nossa proposta do dia que era mostrar como se brincava antigamente e antes mesmo de perguntarmos do que as crianças brincavam hoje para compararmos o quadro à realidade atual, as próprias crianças trouxeram o assunto para a realidade delas.

No terceiro dia do projeto levamos um cubo com faces vinculadas à brincadeiras diferentes. De início informamos que o tempo poderia não ser favorável a brincar de todas as brincadeiras. No cubo continham brincadeiras de competição, uma necessidade apontada por eles, que queriam "brincadeiras de correr". Nesse dia conseguimos fazer quatro brincadeiras, água no balde, corrida com ovo, porém o tempo não ajudou e tivemos que sair do pátio (por não ser coberto) e voltar para a sala e lá brincamos de vivo ou morto e pedra-papel-tesoura, conforme tinha no cubo.

No quarto dia fizemos brinquedos com material reciclável, que levamos e solicitamos às crianças a trazerem também, materiais como potes de iogurte vazios, jornal e sacos de supermercado. Então, confeccionamos petecas, bilboquês e telefones com fio juntos com as crianças.

Como estratégia de avaliação utilizamos a autoavaliação das crianças, que foram realizadas de diferentes maneiras, no final de cada dia, para que pudessem retratar o que fizeram, refletissem sobre o que criaram, desenvolveram e produziram. Os registros dessas atividades vieram na forma de desenhos, em que as crianças puderam desenhar aquilo que mais gostaram no dia, dentre as brincadeiras propostas, de forma livre, desenvolvendo a criatividade e aprendendo a fazer escolhas e estabelecer preferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de ouvir as crianças foi fundamental para elaborar um projeto envolvendo as próprias crianças no processo de construção, a autoavaliação proporcionou a criticidade maior das crianças ao perceberem que o dia foi bom, mas poderiam ter melhorias. A forma de registro fez com que as crianças pudessem exteriorizar aquilo que puderam sentir durante a aula, fazendo-as refletirem sobre si mesmas, sobre as brincadeiras, além de proporcionar um momento criativo.

Podemos considerar que o projeto não seria possível sem a interação dos alunos, pois tivemos a oportunidade de desenvolver aulas dinâmicas e criativas, a partir do que se parecia deficiente em seus dias. Ao falar sobre a importância de aulas criativas, Oliveira e Alencar (2008) discutem a partir de Torrance (1987), que o professor ensina a criatividade para seus alunos, ao planejar aulas criativas.

> É possível se ensinar a pensar criativamente, utilizando os e vários meios, sendo que os de maior sucesso envolvem a função cognitiva e emocional, possibilitam adequada estrutura e motivação e dão oportunidades para envolvimento, prática e interação entre professores e alunos. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2008. p 297)

Seguindo essa linha, Oliveira e Alencar (2008), a partir dos estudos de Wechsler (2001, 2002), ressaltam que o professor criativo é aquele que proporciona para seus alunos uma aula diversificada, que questiona seus alunos, que os deixam livres para que se desenvolvam de acordo com suas necessidades.

> Algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade em sala de aula são: ouvir idéias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; estimular a curiosidade; criar um ambiente sem pressões, amigo, seguro usar a crítica com cautela; e buscar descobrir o potencial de cada aluno. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2008. p 297)

Quando um professor se torna criativo, consequentemente seus alunos serão também criativos, levando toda a instituição de ensino a ser também criativa e dinâmica. O professor precisa despertar na criança o desejo da criação, da recriação, despertar a criticidade e autonomia. Durante o projeto vimos as crianças falarem que não conseguiam desenhar, que não sabiam, e então, com estímulo e valorização do que poderiam fazer, aos poucos e a partir de cada etapa do projeto, visualizamos o desenvolvimento de cada uma, se expressando com criatividade e desenvoltura, sem medo de desenhar e se expressar por meio do desenho.

Suanno (2010) aponta que para ser considerada criativa uma pessoa precisa estar envolvida com o que está fazendo, saber o que está fazendo, como executar, ter o desejo e realizar aquilo que está em seu imaginário. Por fim, a união de professores criativos, de alunos criativos criam-se as "escolas criativas, imagina-se que sejam formadas por pessoas inquietas, criativas, capazes de buscar religar saberes e reconstruir realidades, capaz de serem amorosas e éticas com aqueles que convivem" (SUANNO, 2010, p. 10). Esse professor não age sozinho, pois uma vez despertado o desejo de criação no aluno as ideias vão surgindo, o desejo de investigação e busca. É um desafio, pois esse desequilíbrio requer dedicação e planejamento para concretização das ideias.

Referências

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. Contrapontos, v. B, n. 2, Itajaí SC, 2008. Disponível em: <www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/954/810>. Acesso em: 05 fev. 2014.

SUANNO, J. H. A criatividade na educação infantil: Um olhar complexo e transdisciplinar. En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) *Innovación y Creatividad* (CD-ROM), 2010, Barcelona: Giad. Disponível em: < http://www.increa.uneb.br/anais/increa2/jhsuanno.pdf >. Acesso em: 05 fev 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do Brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A experiência da construção de um vídeo na educação física escolar

Marcos Vinícius Guimarães de Paula[1], UEG

RESUMO

O presente trabalho descreve a experiência da construção de um vídeo na disciplina de Educação Física, sobre o conteúdo exercício físico e saúde, realizada com uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Anápolis--GO, apresentando resultado satisfatório no que concerne à participação e ao envolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Tecnologias da informação e comunicação. Construção.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata a experiência realizada com os alunos de uma turma do 7º ano de uma escola da rede municipal de ensino de Anápolis-GO. Como atividade pedagógica na disciplina de Educação Física foi construído um vídeo sobre o conteúdo proposto na matriz curricular. O conteúdo em questão aborda os benefícios do exercício físico regular para saúde e qualidade de vida.

Objetiva apontar o uso das TICs (tecnologias da informação e comunicação) como recurso pedagógico que pode contribuir para realização de atividades criativas no contexto escolar, tornando o processo ensino--aprendizagem mais atraente.

Em relação à fundamentação teórica, o trabalho apóia-se nas leituras dos seguintes autores: Santaella (2003), Sanfelice & Araújo (2006), Suanno

1 Professor de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis- GO. Aluno regular do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, Goiás. Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com

(2007), Prensky (2001), Toschi & Rodrigues (2003), Miranda (2007), Moran (1995), Freire (1998) e outros.

"LUZ, CÂMERA E AÇÃO": A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO

Participaram desse trabalho cerca de 30 alunos de ambos os sexos, com idades aproximadas de 11 a 13 anos, matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Anápolis-GO.

Essa experiência refere-se à uma atividade pedagógica, na qual os alunos construíram um vídeo sobre o conteúdo exercício físico e saúde (benefícios da prática regular de exercício físico para saúde), com o auxílio do seu professor de Educação Física.

Foram gravadas várias cenas, que ao final formaram o vídeo produzido pela turma. Durante a atividade, o professor de Educação Física atuou como o orientador do trabalho que conduziu os alunos no processo de construção do material audiovisual. É importante destacar que em experiências do fazer criativo "é necessário se levar em conta o ambiente, a tarefa e as possibilidades que o meio oferece" (SUANNO, 2013, p. 87). Assim, o professor precisa preparar o espaço para estimular o processo criativo.

Na execução do projeto, alguns alunos ficaram responsáveis pelas filmagens, outros realizaram entrevistas com os professores e os funcionários da escola, um grupo ficou responsável por pesquisar imagens para o vídeo e em certo momento toda a turma foi filmada. Assim, as atividades para construção do vídeo se desenvolveram nas seguintes etapas:

- Filmagem da turma explicando parte do conteúdo.
- Entrevista com a merendeira da escola.
- Entrevista com as professoras e filmagem da turma participando da aula de educação física e treinamento desportivo.
- Seleção de imagens para uso no vídeo no laboratório de informática.
- Edição do vídeo.

- Visualização do vídeo no laboratório de informática. (link do vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=Cdxc9jq9IPY)

Desde o início os alunos se empolgaram com a ideia, de tal maneira, que o envolvimento e participação da turma foram notórios. Eles ficaram instigados com a novidade, cobrando do professor quando seria a próxima filmagem, quem seria o "repórter" e quem filmaria.

Cabe mencionar que o projeto envolveu toda a escola. Professores, alunos, coordenadoras, gestora, e demais funcionários questionavam o tempo todo sobre o vídeo. "Quem vai ser filmado hoje? quando ficará pronto?" eram questionamentos que deixava nítida a percepção da aceitação do projeto. A equipe gestora e os professores compreenderam que a iniciativa era uma possibilidade pedagógica interessante e criativa.

Nessa direção, vale destacar que o trabalho possibilitou aos alunos serem sujeitos construidores do conhecimento. Na experiência aqui tratada, os alunos atuaram o tempo inteiro, filmando, entrevistando, sendo filmados, dando opiniões, pedindo para refazer as cenas e etc. Assim, pode-se vivenciar as ideias de Miranda (2007), no que se refere ao fato dos alunos serem autores do processo de construção dos saberes, quando esse processo é fundamentado por uma atividade desafiadora e estimulante. Assim, de acordo com a reflexão proposta por Miranda (2007, p. 44-45):

> Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de "corpo e alma" na sua aprendizagem e domínio e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. E para isto é necessário que os professores as usem com os alunos: a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projetos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo.

No que concerne à construção do vídeo, pode-se dizer que foi uma experiência valiosa para o aprendizado, pois possibilitou que os alunos colocassem "a mão na massa". Eles ligaram e desligaram a câmera, erraram o foco, balançaram demais, gaguejaram na fala, pediram para fazer de novo,

entrevistaram, isto é, foram sujeitos do processo. Sendo assim, há uma necessidade de se compreender a importância da intervenção docente, uma vez que o professor pode elaborar atividades desafiadoras ou não.

> O professor está diretamente vinculado à forma da apresentação do seu conteúdo ao seu aluno e à maneira como planeja e estabelece as metas a serem atingidas através da sua intervenção em sala de aula e fora dela. Planejar atividades docentes está também, além das metodologias de apresentação do conteúdo, em organizá-las de forma a serem interessantes aos alunos a ponto de facilitar o despertar de uma necessidade, percebida como uma vontade, um interesse em entrar em contato com determinado conhecimento (SUANNO, 2007, p. 02-03).

Acredita-se que a construção do vídeo possibilitou uma experiência de criatividade, uma vez que os alunos foram estimulados, literalmente, à criação. O conteúdo não estava pronto, mas precisou ser construído, sendo fundamental a participação efetiva dos mesmos.

Nesse processo, chamou atenção o momento da visualização do vídeo pela turma. Eles eram ao mesmo tempo autores e atores. As imagens, a sala, as vozes, a escola e os professores que eles visualizavam não eram distantes. Eram eles no vídeo que eles próprios haviam produzido. O encantamento foi intenso. Os olhos fixavam-se nas cenas.

Pode-se verificar que as imagens, as falas, as cores e as sensações do vídeo envolviam cada vez mais os alunos, refletindo em uma atividade pedagógica criativa dentro de uma proposta de uma Educação Física escolar pensante e reflexiva. Portanto, pode-se vivenciar os pensamentos de Moran (1995), ao afirmar que o vídeo apresenta grande poder de seduzir o receptor da mensagem, visto que trabalha com as diversas linguagens. Acrescenta-se ainda que se o vídeo for de produção própria esse poder de sedução pode ser potencializado, como de fato ocorreu.

Talvez, o projeto deixe a desejar por se tratar de uma ação ainda pequena para o processo de inclusão digital. Porém, acredita-se que no campo complexo da educação, contribuições pequenas já são significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do vídeo foi uma atividade satisfatória. Houve envolvimento dos alunos, e também da escola, por parte dos profissionais que participaram com entusiasmo do mesmo. Os alunos atuaram no processo, o que se destaca, pois construíram verdadeiramente a atividade proposta.

Pontua-se que esse trabalho almejou mostrar a realidade da escola, que está em constante movimento. Contudo, há de se destacar que esse projeto teria maior êxito com o uso de recursos técnicos mais elaborados. Detalhes importantes, como foco, luz, ruídos e outros relativos à técnica da filmagem deveriam ter sido tratados com maiores cuidados.

Portanto, a proposta desenvolvida nesse trabalho vislumbra uma Educação Física que possibilite ao educando ser sujeito do processo de construção do saber, compreendendo-o como sujeito humano que produz, pensa, reflete, analisa, problematiza, e não apenas absorve as verdades ditas absolutas pelo professor, pois como nos alerta Freire (1998), somos sujeitos da História e não apenas seu objeto, o que sugere sermos seres pensantes.

Experiências como a descrita nesse trabalho possibilitam uma Educação Física que dentro do processo macro da Educação pode contribuir para construção da autonomia, criticidade, criatividade e responsabilidade do aprendiz.

Nessa direção, o fazer pedagógico é relevante para se pensar atividades que estimulem a criatividade dos alunos, tantas vezes massacradas em salas de aulas repletas de exercícios vazios de sentido e significado para a vida dos mesmos.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das tic na educação. *Sísifo revista de ciências da educação*, 3, 2007. p. 41-50. Acesso em 28.07.12. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt.

MORAN, José Manuel. Vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP: Moderna, n. 2, jan/abr, p. 27-35, 1995.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *NCB University Press*, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

SANFELICE, Gustavo Roese; ARAUJO, Denise Castilhos de. Mídia e ação pedagógica: possibilidades de encontro. *UNIrevista,* Vol. 1, n. 3, julho de 2006.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, dezembro 2003, quadrimestral.

SUANNO, João Henrique. O Papel do Brinquedo na Aprendizagem e no Desenvolvimento da Criança. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e SILVA, Carlos Cardoso. (Orgs.) *Didática e Interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007.

_____. Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdiciplinares e Ecoformadoras. Tese de Doutorado. Defesa em 09 de maio de 2013. Orientação da Profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2013.

TOSCHI, Mirza Seabra; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Infovias e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2003.

A experiência estética na educação infantil: para além de uma pedagogização

Suzianne Morais[1]
Marcos V. Guimaraes[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir uma problemática relacionada à Educação Infantil, onde parece haver uma singela percepção de que atualmente sua formação está mais voltada ao técnico e homogêneo se esquecendo das diversas possibilidades de formação e desenvolvimento humano: pela experiência estética e crítica. Durante a infância, há um processo dinâmico e rico de criação e curiosidades que no ambiente escolar podem ser trabalhados por meio de sensações, criações e re-interpretações, visando o crescimento e amadurecimento de um ser que sente, pensa e age em seu meio.

Palavras-chave: Educação – Formação Estética - Infância

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, parece-nos não haver mais tempo para pensar e viver de forma em que possamos agir e interagir de forma autônoma e espontânea. Experimentamos, agimos e vivemos como pela metade, são tantas as obrigações que não nos percebemos, nos tornando assim seres sem história, identidade e criticidade. (ARENDT, 1997).

Ao vivenciar o ambiente educacional, podemos observar às vezes certa exacerbação de homogeneidade e automatismo, o que acaba por reproduzir e ignorar os alunos que mesmo ainda pequenos (se tratando da Educação Infantil) já possuem sua história e singularidade, sendo mais do que necessário repensar e por que não buscar contribuir para uma forma-

1. Professora de Educação Física pela Rede Municipal de Educação em Anápolis-GO. Especialista em Fisiologia do Exercício: do Treinamento à Reabilitação – CEAFI/GO. End. Eletrônico: suzianne.morais@hotmail.com

2. Professor de Educação Física pela Rede Municipal de Educação em Anápolis-GO. Aluno regular do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias na Universidade Estadual de Goiás/UEG – Anápolis. End. Eletrônico: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com

ção que não lhe oculte tal identidade e muito menos suas possibilidades cheias de fantasias e inquietações frente ao novo.

A partir de tal discussão, propõe-se analisar e quem sabe contribuir acerca de possibilidades na Educação Infantil que permitam trazer novas experiências e visões para uma formação e desenvolvimento capaz de melhor explorar e agir em seu mundo, sob diferentes sensações e impressões.

A INFÂNCIA E SEUS POSSÍVEIS APONTAMENTOS

Sobre a infância, por mais que possamos perceber que há grandes estudos e pesquisas acerca de tais sujeitos (tanto no meio educacional quanto social), estes foram e ainda podem ser vistos de maneira fragmentada ou até mesmo sem dado o valor que deveriam ter.

Oliveira (2005) ao apresentar algumas idéias sobre infância pode observar que no Período Medieval esta era vista de forma generalizada, onde não considerava sua condição histórica e social devido possivelmente ao alto índice de mortalidade infantil e sua falta de participação e função para aquela sociedade. Na Idade Média a criança obteve um pouco mais de atenção quanto à necessidade de educá-la de forma moral dentro de sua família e ao meio burguês, onde via-se nela a extensão de status e responsabilidades quanto ao meio em que se encontrava desde o seu nascimento, em que ainda tais crianças ainda não possuíam voz e investigações acerca de seu Ser.

Com o período Iluminista os estudiosos Rousseau, Pestalozzi e Froebel investigaram e discutiram a educação e a criança aproximando-a em sua forma de ser. Rousseau (1992) critica o tratar e a intolerância quanto ao ser criança por boa parte da sociedade, em que ao invés de terem a naturalidade e liberdade que lhe são cabíveis para explorar de forma livre e natural o mundo, desde logo cedo já são condicionadas.

> "Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar

> sem indagação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão." (ROUSSEAU, apud MARTINS e DALBOSCO, 2013, p. 88)

O fato é que a criança sempre fora considerada por contraditariedades: entre seu ser ingênuo e lúdico, e um ser que deve ser moldável frente um adulto já programado. Outra contraditariedade é que enquanto alguns adultos não possuem ou não querem responsabilidades, às crianças são cobrados responsabilidades e comportamentos em que passam mais tempo atarefadas do que brincando ou explorando suas possibilidades de viver.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERCA DE SEU OLHAR SENSÍVEL

A partir de vivências e observações da primeira fase do Ensino Fundamental, e considerando a infância como berço para a criatividade e formação sensível, propomos buscar uma possível discussão por uma melhor colaboração sob um viés sensível e crítico ainda neste período educacional, onde ao nosso ver há uma exacerbada pedagogização voltada apenas pela formação de crianças pré-funcionais com vista ao alcance de ações relacionadas ao conhecimento racional e insensível.

Há de se buscar fugir desse dualismo. Sendo por natureza um ser dinâmico, desde sua pequena infância este deveria se comunicar de forma que saiba e possa re-fazer sentidos/significados, por meio do riso e seriedade, saberes e cuidados, em que possa explorar vontades e possibilidades de aprendizagem e reconhecimento das coisas. Independente de estar na Educação Infantil ou já no Ensino Fundamental (principalmente nos primeiros anos), o que deve ser assegurado é que:

> "É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes." (KRAMER, 2007, p.19)

Ao trabalhar com as artes por exemplo, existe possibilidades de explorar, recriar, tocar, sentir e se expor como sujeito histórico e participativo. Para além do aprendizado racional, é preciso que este conheça, experimente e aprimore sua linguagem corporal, o seu movimentar e sentir sem perder o respeito e o reconhecimento de com quem está lidando (quanto às necessidades e possibilidades do seu Ser criança):

> "A familiaridade com as cores, as ideias, as linhas, as formas, as noções de densidade e volume, contribuem para o alargamento desse olhar crítico, criador e sensível às coisas do mundo, o que nos permite identificar nas linguagens artísticas um dos elementos culturais capazes de recuperar a expressão perdida nos equívocos do ensino predominantemente racionalista." (FURTADO, s/d, p.3).

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO FORMAÇÃO CRÍTICA

Dias (1999) em um de seus trabalhos aponta variadas possibilidades de experimentar e trabalhar com os alunos qualquer arte: imagens cotidianas, esculturas, fotografias, cinema, música, dança, teatro, literatura, enfim, formas de se permitir explorar o mundo sensível que está tão perto de nós, mas ao mesmo tempo obscurecido pelo tempo em que nos submetemos a obedecer.

Por mais que seja tênue a linha entre a sensibilização e o didatismo, no dia-a-dia é possível experimentar e proporcionar formas de colocar entre os conteúdos um olhar mais sensível, em que possa garantir certa autonomia e identificação da criança: contar, ouvir e trocar novas idéias, criações e experiências... Seria preciso que o professor tenha a simplicidade e humildade de reconhecer que não é o único detentor de conhecimento, não é pela faixa etária que se define o saber: há diferenças em sua forma de ver, sentir e se expressar no mundo que não é único, este também possui peculiaridades.

> "Se queremos contribuir para a formação de sujeitos críticos, é fundamental que esses sujeitos, embora de pouca idade, possam falar e ser ouvidos. É

preciso também que haja espaço para a diversidade de opiniões, permitindo desde cedo o convívio com as diferenças. Assim como novas informações alimentam a construção de novos conhecimentos por parte dos adultos, o mesmo acontece com as crianças, que devem ter o direito de participar de experiências significativas, em que a informação seja aliada de novas interações." (DIAS, 1999 p.191).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a realidade escolar e a formação do ser, nos parece que há uma falta de ver o outro, de dar tempo de perceber, conhecer e respeitar o sujeito em construção de um conhecimento maior. É preciso re-ligar essa ponte e construção do ser, o professor juntamente com seus alunos principalmente nas primeiras fases de educação deve se aventurar ao novo, sem preconceitos e amarras: sentir, tocar, brincar com seus alunos, garantindo uma aproximação de saberes e sujeitos.

Não há uma receita ou método para tal, é preciso buscar, estudar, contar com apoio da comunidade para intervir não somente nelas, mas em sua família e realidade. A discussão é recente, daí a não desistência e acomodação frente a uma nova formação, o que garante que ainda há muito que se estudar e experimentar.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e politica. In: ____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 248-281.

DIAS, Karina Sperle.Formação estética: em busca do olhar sensível. In: *Infância e Educação Infantil* – Campinas, SP: Papirus, 1999. – (Coleção Prática Pedagógica)

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. A experiência estética como experiência formadora. *I Congresso Internacional de Filosofia da Educação*. s/d.< http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/30.pdf> Acesso em: 10/06/2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* / organização

Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb> Acesso em: 08/08/2013.

MARTINS, Maurício Rabelo; DALBOSCO, Claudio A. Rousseau e a primeira infância. (Dossiê). *Filosofia e Educação* – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Número 2. Outubro de 2012 – Março de 2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br> Acesso em: 10/08/2013.

OLIVEIRA, N.R.C. de. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p.95-109, maio 2005. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewArticle/162> Acesso em: 10/06/2013.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio; ou, Da educação*. Jean-Jacques Rousseau; tradução de Sérgio Millet. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 529p.

SILVA, E. G. Da et al. Educação (Física) Infantil: Território de relações comunicativas. In: *Rev. Bras. Ciên. Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p.29-42, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892010000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 15/06/2013.

A expressão lúdico-criativa

Rosa Elena Bautista Cely

INTRODUÇÃO

"Aprender a aprender ludocriativamente é uma possibilidade paradigmática nesse início do século XXI. Nas diversas formas de fluidez da sociedade pós-moderna, há a necessidade de compreender a diversidade dos indivíduos que solicitam compartilhar um espaço no processo de hominização da espécie humana, implicando assim novos desafios pedagógicos." professor Dr. Raimundo Dinello.

No meu percurso profissional, a formação acadêmica junto ao espírito de expressão lúdico-criativa foi caminhando paralelamente e desenvolvendo-se nas diversas experiências, enriquecidas com inúmeros interlocutores.

Acredito que daí venha o sentido criticoconstrutivo e permanente da minha própria ação pedagógica, junto a crianças, jovens, famílias, colegas de trabalho, através dos inúmeros projetos socioeducativos e culturais desenvolvidos em diversas instituições.

Esse caminhar lúdico me permite hoje reivindicar e afirmar que, "o potencial criativo está presente naturalmente em todo ser humano, independentemente da faixa etária, da actividade área de actuação. Todos têm potencial para ser criativos e é possível desenvolvê-lo por meio da prática do dia a dia, ao longo da vida".

Esta apresentação destaca o cenário de uma escola particular como espaço de construção criativa e também como palco de uma prática pedagógica bem sucedida, na qual as crianças são os principais autores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Pretende dar a conhecer a realidade de uma escola tradicional, com suas possibilidades, aberturas e limites ante a construção de uma nova prática aberta em prol de uma escola criativa. Não foi um caminho fácil, é

um caminho pedregoso, com encontros , desencontros, acertos, logros, alegrias, realizações, tudo muito importante para este caminhar que exige visão e ação participativa e multidisciplinar.

PERCURSO E REFLEXÕES

Refletir sobre o nosso próprio "fazer pedagógico", me remete a repensar o conceito de prático reflexivo, discutido por Zeichner (1953), que se apoia em 3 aspectos principais:

1 - A concepção de professor como agente ativo, responssável pelo planejamento de seu trabalho e pelas decisões em suas práticas docentes, opondo-se a um modelo tradicional, de um mero executor de tarefas definidas por outros;
2 - a valorização dos saberes tácitos dos professores, não somente dos saberes acadêmicos, e sim das experiências relevantes vividas;
3 - o reconhecimento de que a construção da prática pedagógica é um processo criativo e contínuo que se aprimora ao longo da vida e da carreira profissional.

Para fazer a minha própria reflexão, comparo os anteriores aspectos com estes três conceitos: ser professora, ser criativa, e ser uma professora criativa.

A minha trajetória acadêmica e profissional foi sempre acompanhada e estimulada por inquietantes indagações sobre os saberes e as práticas docentes. Um breve relato de meus percursos como professora faz-se, então, pertinente, para justificar minhas escolhas, sempre em busca da expressão lúdico criativa.

Nasci na Colômbia, e assim que conclui o 2º grau, optei pelo curso Normal, modalidade que me permitiu formar-me como professora. Cativada pela educação, empatia e gosto pelo trabalho com crianças, optei pela carreira de Licenciatura em Pré-escolar e Educação Especial.

Antes de concluir a Licenciatura, tinha como objetivo criar a minha própria escola Infantil. Sonho feito realidade, que me permitiu durante oito anos trabalhar dentro de uma metodologia das artes criativas. Isto graças aos cursos paralelos e experiências, como estudante do conservatório de música e do Instituto de Belas Artes, que me permitiram desenvolver um grande interesse pelos projetos lúdicos.

Como profissional sempre curiosa e inquieta, optei por sair do meu país, viajando pela América Latina, para conhecer e vivenciar outras experiências e continuar a minha formação. Na Argentina e no Brasil, as realidades encontradas em salas de aula, mesmo no pré-escolar, se distanciavam muito da realidade idealizada, que era objeto de discussão no período de formação e sonhada por todo professor: espaços escolares abertos, com propostas criativas…

Neste percurso de viajante, de ir e voltar, encontrei no meu caminho o movimento Ludotecário da Flalu- Federação LatinoAmericana de Ludotecas como uma proposta de educação não formal, que tinha como principal objetivo oferecer espaços de encontro intercultural, aberto, para as crianças não escolarizadas, dentro da metodologia inovadora da expressão lúdico criativa.

Segundo Raimundo Dinello (Presidente da Flalu e idealizador desta metodologia),

> "a proposta da Pedagogia da Expressão surge diante da nova ética mundial em que todos têm direito ao ensino e à educação. Hoje, diante de uma nova realidade evolutiva do reconhecimento do protagonismo de quem aprende que modifica radicalmente o paradigma pedagógico expressado atualmente como "aprender a aprender" por toda a vida e criativamente, para corresponder aos processos de multiplicação da complexidade social.

Pela minha formação e experiência até então, identifiquei-me facilmente com esta proposta que veio ao encontro dos meus próprios interesses, pois ao fazer parte ativa da Flalu, viajei por alguns países, no intercâmbio de experiências, participando nas ações de formação, seminários de discussão, preparando e realizando encontros, junto a outros professores de

diferentes áreas, que, inconformados também com as metodologias tradicionais, queriam mudar as suas próprias realidades e práticas pedagógicas, nos diversos entornos escolares.

Nessa etapa, ficou muito marcada essa vivência e nova aprendizagem na interação de experiências com profissionais de tão diversas áreas, ludoducadores de tantos países, que ainda hoje e para sempre são os amigos que me ajudaram a crescer profissionalmente e que até hoje marcam o meu percurso como professora criativa e ativa.

Além de alguns cursos de pós-graduação, em recreação e animação sociocultural, achei importante continuar minha formação para discutir o meu próprio fazer pedagógico, no contexto do mestrado em Psicologia da Educação e já convicta no tema de pesquisa sobre o papel das ludotecas e a formação dos ludoeducadores.

Paralelamente ao mestrado, somaram-se a essa experiência, outras atuações já em nível profissional, ao trabalhar como Pedagoga e Supervisora Socio- educacional, da LBV (ONG), na sua sede, na cidade de São Paulo, durante 14 anos.

Nessa Instituição, tive a oportunidade de conhecer, revisar e colaborar com minha experiência, na organização de novas propostas pedagógicas, frisando a metodologia ludocriativa numa rede ampla de creches (depois escolas de educação infantil), passando pela formação, capacitação, implantação e coordenação de equipes multidisciplinares de apoio, no Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Portugal. Programamos diversos projectos projetos e campanhas socio-educativas, dentro da perceptiva dos direitos das crianças.

Destacaria também a organização de diferentes eventos, seminários, jornadas ludopedagógicas, importantes para refletir sobre os programas e projetos desenvolvidos; a implantação de uma rede de 40 Brinquedotecas (Brasil) e 5 Ludotecas (países latinos), entre outros; a participação como conferencista e *talherista*, em diferentes eventos a nivelem nível nacional e internacional.

Nesse longo caminhar, fui comprovando que, na ação de formação, novos saberes podem ser descobertos, através da própria liberdade de pensar e repensar, de recriar nossas próprias experiências, com independência, com imaginação, deixando fluir a curiosidade e até a simples capacidade de admiração e descoberta, como elementos indispensáveis para sermos criativos.

"Esse olhar e poder de admiração pelas coisas, tão natural nas crianças e que quando nos fazemos adultos vamos perdendo". Precisamos reencontrá-lo, dentro e fora de nós mesmos, com disponibilidade, com responsabilidade, com a mente aberta, e resgatando esse EU lúdico, no nosso próprio interior, que nos permita sair renovados, para reinventar se for preciso, para trabalhar na resiliência, para saber cooperar e partilhar estas experiências.

SER CRIATIVO E SER ATIVO

Ser um professor criativo traz a noção de renovação permanente, do bom e do relevante. O que queremos hoje dos alunos: que eles pensem, opinem, descubram, aprendam-se comuniquem, desenvolvam o pensamento lógico/critico, saibam agir nos diferentes espaços, e que desenvolvam a criatividade e a afetividade.

Verificamos que a educação tradicional já não da dá conta de preparar os alunos para o mundo de rapidez informática que a globalização oferece hoje e para situações mais complexas. Mais do que nunca, hoje é indispensável preparar, empregar e vivenciar um modelo de educação criativa que considere as ideias, os sujeitos, a escolhas, com os quais se convive diariamente como seres ativos e participativos que criam vínculos.

Continuando o meu percurso, e como o destino de uma professora aventureira e viajante não esta está escrito, vai-se construindo no caminho, mais uma vez organizei minha mala de sonhos, e desta vez empreendi viagem para iniciar uma pós- graduação em jogo e ludotecas e, na sequência, iniciar o doutorado em Barcelona. Motivada, e como sempre muito curiosa ante um novo empreendimento, fui ao encontro de Maria de Borja,

referencial permanente, de professora criativa e super ativa, outro referencial importante sobre a pedagogia do lúdico e o movimento ludotecário na Europa. Também tive o privilegio de conhecer o professor Saturnino de la Torre, nas suas aulas de criatividade, que muito me incentivam até hoje. "Tudo começa, com alguns encontros, como quase tudo na vida…"

Por escolhas com que nos deparamos na vida, optei por trancar o doutorado para realizar-me plenamente como mãe, uma nova e maravilhosa aprendizagem, já com duas filhas portuguesas e mais uma cultura e realidade para explorar.

Retomei a minha atividade profissional quando ainda estava no processo de imersão à para adaptação à cultura portuguesa.

Novas reflexões e convicções servem de fundamento e ponto de partida junto à Escola Superior de Formação João de Deus, onde tive a oportunidade de trabalhar como professora, organizando e ministrando módulos na área lúdico- pedagógica. Lá colaborei na 1ª etapa de implantação das ludotecas João de Deus, como um modelo itinerante e projeto inovador (2001).

A experiência dessa Instituição tem muito a aportarmos a partir de três olhares sobre a Educação em Portugal:

- Como uma das primeiras Escolas de formação, com seu saber pedagógico, na formação dos futuros professores e educadores;

- como uma das maiores redes de Jardins Escolas, com seu saber prático, dentro da metodologia própria do ensino - aprendizagem;

- e com outros projetos sociais, como as ludotecas João de Deus, apoio às classes menos favorecidas.

UM LEGADO DE PEDAGOGOS PORTUGUESES DO SÉCULO XIX, ENTRE OUTROS:

- O notável poeta **João de Deus** (1830-1896), preocupado com a alfabetização, e com a importância da mãe como primeira alfabetizadora dos filhos, publica a Cartilha Maternal (1876).

- Logo, seu filho **João de Deus Ramos** (1878-1953), participou ativamente nas reformas do ensino primário, na implantação da Escola de Formação João de Deus, com cursos de didática pré-primaria e o Método João de Deus e inaugura o 1º Jardim Escola, em Coimbra (1911).

> O Método João de Deus; tem uma longa tradição na educação de infância em Portugal. É o modelo pedagógico dos Jardins Escola, com características muito próprias que lhe conferem uma sólida consistência. Com a Cartilha Maternal, publicada em 1876, é, ainda hoje, a metodologia utilizada para a iniciação precoce à leitura e à escrita.
> A expansão do método através da *Cartilha Maternal* se dá pela necessidade de adotar um método de leitura que ensinasse as crianças as primeiras letras e incutisse nestas o gosto pela leitura, base da reforma." (revista ….)

- **Maria da Luz de Deus Ponces de Carvalho** (1918- 1999), como neta do poeta João de Deus e segunda filha do pedagogo João de Deus Ramos, foi a principal continuadora da sua obra. Presidente da Associação de Jardins Escola, presidente da OMEP/Portugal, professora e catedrática, Escola Superior JD.

Hoje, essa obra é continuada por António de Deus Ramos Ponces de Carvalho (Presidente da Associação de Jardins Escolas João de Deus) e Rosário Abreu de Deus Ponces de Carvalho (diretora da Nova escola João de Deus Ramos), filhos de Maria da Luz, netos de João de Deus Ramos e bisnetos do grande poeta João de Deus.

Este percurso é importante, por ser um legado que foi passado por três gerações, e que me leva até a Nova Escola João de Deus Ramos, fundada em (1945), e que teve como 1ª diretora a professora Maria da Luz,

CONTEXTO: A APRESENTAÇÃO DA NOVA ESCOLA JOÃO DE DEUS RAMOS

Trata-se de uma Escola particular, que funciona na Avenida João Crisóstomo, na cidade de Lisboa. Com capacidade para cerca de 100 crianças, entre os três e nove anos de idade, contempla os níveis da educação Infantil com as quatro séries do 1ºciclo. Esta escola não faz parte da Associação de

Jardins Escolas, não obstante continue a utilizar o método João de Deus, dentro de uma metodologia mais aberta e menos tradicional.

Nesta Escola, tive a oportunidade de trabalhar durante os últimos nove anos, o que me permitiu um grande reencontro, ao trabalhar de novo na sala de aula e fora dela, junto às crianças, suas famílias e a comunidade. Como professora de expressão plástica, no infantil e no 1º Ciclo, e como educadora titular na sala dos três anos.

Como já tinha conhecimento da proposta do Método João de Deus, quis compreender a sua aplicação prática no dia a dia, no contexto escolar, e como influiria no planejamento do meu trabalho profissional, como professora de artes e como educadora.

Por ser uma escola pequena, tem um quadro de funcionários reduzido.

Uma directora, uma professora que trabalha com a 1º e 2º series, outra professora para a 3º e 4º series, duas educadoras no infantil, um professor de música e uma professora de ginástica, isto dentro de uma dinâmica de trabalho sem coordenação pedagógica em que cada professor assume sua responsabilidade e planejamento individual, e duas auxiliares educativas.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O PROCEDIMENTO DIDÁTICO

Essa escola particular, como as outras públicas dentro do sistema educativo português, se enquadra, dentro do calendário B, com o inicio do ano escolar em setembro, até junho do ano seguinte, distribuído em três períodos escolares, com as férias nos meses de julho e agosto.

O primeiro passo nesta escola me obrigou a conhecer um pouco da sua história, o seu percurso, a sua proposta e o seu projeto educativo.

A primeira impressão sempre nos marca, e como nova professora, inicialmente, percorria a escola, dia a dia, a olhar com curiosidade para os diversos espaços, onde seria o meu novo universo de trabalho, as salas de aula, os corredores e os espaços abertos, os pátios. Este olhar se entrecursava e complementava com algumas indagações junto às outras professoras,

com seus projetos educativos, atividades, junto aos alunos, indagando suas expectativas etc. Momento importante e imprescindível para conhecer o entorno e preparar a minha proposta de trabalho.

Com muito respeito, mas com sentido critico e estético da observação, pensava, se como professora de arte, me seria permitido e poderia lidar e abaixar o que sempre chamei de poluição visual, com paredes todas pintadas de branco cinzento, (algumas em mal estado) decoradas ou enfeitadas com quadros, textos, decorações, e trabalhos estereotipados infantis, espalhados e expostos de forma *desbordada* em cada uma das salas.

Até então o meu discurso, que sempre tinha sido e foi enfático, nas ações de formação junto aos professores, na necessidade de ter um olhar e atuar: autocrítico no momento de avaliar e validar o fazer pedagógico. Isto nos diferentes contextos socioeducativos. E agora não poderia ser diferente ante a realidade encontrada nesta escola, e ante a necessidade de intervir de forma mais ativa e assertiva.

Continuei por alguns meses, com esta observação e olhar crítico construtivo, o que me permitiu distanciar-me do romantismo de estar diante de uma escola como um espaço preservado e carregado de historia e lembranças, pois fazia parte da tradição e legado das Escolas João de Deus, espaço no qual eu não poderia intervir diretamente. Mesmo que o projeto educativo e metodologia aqui aplicada não fosse tão claro e tangível, tratei de verificar qual seria a melhor forma de apropriar-me dele para aplicá-lo nas aulas com os mais pequeninos e nas atividades artísticas a serem desenvolvidas com os outros alunos da 1º Ciclo.

Apesar de levar sempre em consideração e respeitar essas limitações evidentes, quis atrever-me a conquistar um espaço fundamentando e justificando sempre as propostas e novas iniciativas sugeridas.

Trago algumas citações que me permitem refletir sobre o meu próprio olhar inicial, os temores, os desafios, o risco que seria propor um projeto para *luditizar* a escola, sem que fosse considerada como intrusa, numa escola com uma vasta experiência. Se até então a escola tinha um grande prestigio, era respeitada e considerada boa, para que ou por que mudar?

Torre (2005) considera que "criativa é a pessoa capaz de olhar para onde as outras pessoas já olharam e ver o que os outros não viram". As pessoas criativas, segundo este autor, "elas sabem encontrar algo novo naquilo que para os outros é idêntico. Assim, a atitude diante de algum fato é fundamental para desencadear o processo criativo".

Para Csikszentmihalyi (1988, p, 21), "a criatividade é o resultado da interação de um sistema composto por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que acrescente algo novo a uma situação existente e um conjunto de especialistas que reconhecem e avaliam a inovação"

Para outros autores, criatividade é qualquer ato, ideias ou produtos que modificam uma situação já existente, ou que transformam a situação existente em outra. E a definição de pessoa criativa é alguém cujos pensamentos e atos modificam uma situação.

Em alguns sistemas educativos de diferentes países ainda persiste o modelo de educação orientado para a reprodução de conhecimentos, para a memorização de conteúdos, para a visão dos resultados mais do que os processos, o que inibe e dificulta nos docentes e alunos a capacidade de expressar-se criativamente (Praun, 205), realidade encontrada aqui em Portugal.

Não obstante os docentes estarem abertos às mudanças para o desenvolvimento do pensamento criativo, serem os mediadores do saber e deixarem aflorar nos seus alunos e neles próprios o que têm de melhor no que diz respeito a habilidades e competências, e contribuem para que todos enfrentem a complexidade e os desafios atuais

UMA PROPOSTA PARA *LUDITIZAR* E COLORIR OS ESPAÇOS DA ESCOLA.

A primeira incursão foi *luditizar* pouco a pouco, os diversos espaços da escola: a entrada, os corredores, o refeitório, a sala de dormir e os pátios de recreio. Depois, as salas de aula. Finalmente a implantação do "atelier de artes"

Fomos mudando as cores das paredes, pintamos de branco os móveis escuros, organizamos painéis para as exposições de trabalhos, decorações especiais e de acordo com os diversos projetos educativos, painéis exteriores, pintados pelas próprias crianças etc.. Tudo dentro de uma atividade de reciclagem permanente.

Fomos organizando e realizando as festas, atividades escolares, saídas, entre outras, a partir de um ambiente lúdico e de participação coletiva.

Apesar de encontrar alguma resistência inicial óbvia por parte dos profissionais (com muitos anos de experiência, nesta escola), perante alguém novo que chega querendo opinar, fazer e mudar, com novas propostas, pouco a pouco consegui intervir ludicamente e ganhar espaços que se foram transformando mês a mês, ganhando cor e alegria. No transcurso dos anos, tanto a diretora como as professoras foram contagiadas por essa expressão lúdicocriativa que se manifestava em todos os momentos e espaços importantes de interação educativa e que foi transformando a cara da escola. Vivemos momentos de encontros e desencontros, algumas discussões por ter que sair da zona de conforto, ante a necessidade de pensar, repensar, reinventar, intervir e participar ativamente num compromisso coletivo.

Como educadora na infantil, tive autonomia e receptividade para programar a proposta. Já como professora de arte, tive um caminho menos fácil, não obstante com resultados muito gratificantes.

As crianças sempre al, muito curiosas, espertas, abertas, expressivas ao encontro das propostas, das novidades, descobrindo, observando, intervindo, como verdadeiras protagonistas desse processo de ensino-aprendizagem.

A criança que esta em pleno processo de desenvolvimento necessita de espaços de afirmação, onde pode manifestar seus sentimentos, pensamentos, gestos, onde pode e é permitido tocar, mexer, fazer, errar, corrigir, refazer, expressar-se criativa e ludicamente enquanto sujeito singular. É nesses espaços que ela pode ser protagonista.

Já o refere Torre (2005) que a criatividade pode modificar a maneira como os sujeitos vêem as coisas que os cercam, a forma de se relacionarem e sua atitude diante dos desafios e dos problemas. Considera, assim, que a criatividade deve constituir o elemento norteador de todo o sistema educativo.

Nesta escola, o comprometimento de todos foi vital para que essas mudanças acontecessem de forma transversal e interdisciplinar, no só nas salas de aula, como fora delas, e em todos os momentos do processo educativo: saídas, visitas pedagógicas, festas, reuniões com pais.

A transdisciplinaridade, aqui necessária, foi uma ponte e diálogo entre as disciplinas ditas muito importantes na carga horária da escola (o português, a matemática e o estudo de meio) com a expressão plástica, que veio auxiliar no desenvolvimento integral, procurando potencializar os talentos e habilidades das crianças em todas as suas expressões e a partir delas, trabalhar as capacidades individuais e de equipe.

Dentro dessa nova perspectiva, o ensino das artes no primeiro ciclo da escola deixou de ser uma aula isolada e simples para fazer desenhos livres ou trabalhos manuais sem razão ou a elaboração de "lembrancinhas" para festejar o dia dos pais. Não que isto não fosse importante também.

O primeiro passo desse processo foi o desafio lançado aos alunos, acostumados sempre a esperar e receber as orientações do professor sobre o que fazer e como fazer, para pensar no que queriam fazer, escolher, opinar e expressar, com liberdade, sobre as perspectivas que tinham.

Não foi um exercício fácil de concretizar. Depois de algumas tentativas e motivações, lá fomos chegando.

A partir daí, conseguimos que participassem no planejamento, previsão dos objetivos, atividades, recursos e estratégias que queríamos alcançar durante cada ano escolar. Eles ajudaram a construir os próprios Projetos.

Era preciso também que os outros docentes da escola constituíssem a ponte entre os saberes tradicionais, ministrados em suas aulas, e as atividades interessantes e produtivas, ministradas de forma não convencional das minhas aulas, cruzando os conteúdos com a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Outro aspecto muito positivo foi ter turmas pequenas e com idades integradas, além de um horário bom que a diferencia de outras escolas, não se limitando a uma hora e sem os dois períodos integrados nas tardes, muito bem aproveitados.

Contamos igualmente com a participação e intervenção ocasional dos pais.

E saímos do entorno escolar para utilizar e aproveitar ao máximo os recursos da comunidade, em geral.

Foi necessária também a recuperação, reorganização, e adequação da sala multiuso, transformada num "atelier colorido", que deu inicio a um fecundo trabalho criativo interdisciplinar, além da utilização de outros espaços abertos, como os pátios da escola. Espaços para um relacionamento harmonioso entre os grupos e o aprimoramento de valores humanos.

> Considerando que as aulas de artes contribuem para o desenvolvimento de inúmeras habilidades necessárias ao convívio social, como a cooperação, a sociabilidade, o espírito crítico, o senso de organização, o senso estético, as atividades desta disciplina devem transcender a rigidez do ensino tradicional. (Torre, Saturnino de la. Uma escola para o século XXI, pg. 145)

UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA PARTIR DO CONTEXTO CULTURAL PORTUGUÊS

Como estrangeira e imigrante em vários países onde já morei, tive o privilegio de conhecer e vivenciar outras culturas. Sempre admirei e respeitei o patrimônio cultural de cada um delas, nas suas diversas manifestações, nas crenças, tradições, organizações e costumes que qualificam nossas sociedades.

Como professora, arte-educadora, e dentro da expressão ludicocriativa, vejo os incalculáveis aportes e valor educativo do patrimônio cultural tangível e a expressão das culturas através de suas realizações materiais, seja histórico, artístico, imaterial ou de qualquer outra natureza.

Ao ler o capítulo 20, Didática no contexto cultural: novos cenários e tendências educativas, pg. 331 de Laia Coma, identifiquei-me plenamente

com suas conclusões e ideias. E quis trazer e partilhar neste evento uma experiência e prática educativas, realizada na Nova escola João de Deus no ano escolar 2011-2012.

Portugal é um país com uma riqueza cultural incalculável. Um país de arte e de artistas. Como trazer tal variedade de manifestações para dentro da escola?

Surgem algumas interrogações e problemáticas que, junto com os alunos, passamos a responder e solucionar, através do projeto **"O melhor de Portugal na minha escola"**

Se hoje educar a partir do e com o patrimônio cultural é definitivamente educar na diversidade cultural, fomos ao encontro dela.

A Didática cultural deve transcender as salas de aula,… *"a cultura de nossos povos e cidades , como o patrimônio cultural que eles possuem, é vivido e refletido nas ruas, nas praças, entre as pessoas. Nosso desafio é, pois, sair das salas de aula e pisar nas cidades"…*

Foi exatamente isso que fizemos dentro do projeto: sair do âmbito escolar para descobrir, observar, apreciar, reconhecer e recriar a arte portuguesa, nas suas diversas manifestações:

- Pisar nas ruas de Lisboa, ao encontro das calçadas portuguesas.
- Descobrir as cores e técnica dos azulejos, nos castelos, museus, estações...
- Conhecer e recriar os bordados portugueses.
- Passar fio a fio pelas filigranas.
- Construir e viajar no nosso próprio *eléctrico.*
- Mergulhar na música com o fado e as danças das marchas populares.

Foi um projeto desenvolvido com participação total dos alunos, em todas as suas etapas, durante o ano escolar e a partir de um trabalho de pesquisas e ações:

- Organizamos e elaboramos, em conjunto, o cronograma anual do projeto
- Escolhemos e selecionamos as manifestações artísticas e os artistas.
- Realizamos visitas pedagógicas em museus, ruas, praças, estações de metrô etc.
- Os alunos apresentaram seus trabalhos de pesquisa (individual/ grupo) aos colegas; fizeram leituras de imagens, de obras de arte; aprenderam novas técnicas de arte e as recriaram junto aos trabalhos de artesãos e artistas.
- Foram convidados alguns artistas para falar da sua vida e obra.
- Os alunos envolveram, de maneira diversa, seus pais, família e amigos.

Depois de meses nessa viagem ludicocriativa, a etapa final foi preparar a 1a Feira Exposição de Arte Portuguesa, recriada pelos alunos e partilhada com toda a comunidade educativa: artistas convidados, pais, familiares, professores, auxiliares... com o protagonismo absoluto dos alunos.

Segundo Torre (2009, p57) "a essência do criativo exige três condições: a) potencial ou capacidade, b) geração de algo novo e diferente pertinente com os valores, c) a comunicação ou expressão de uma idéia, realização ou proposta"

Acredito que estas três condições se deram neste projeto educativo específico, uma vez que todos participaram de maneira decisiva para o êxito do projeto, principalmente os alunos que foram protagonistas criativos e felizes!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de reflexão é sempre necessário, por vezes solitário, e, na sua maioria, coletivo e interdisciplinar.

É no transcurso e conviver pelas diversas instituições educativas, é em todos os momentos pessoais e profissionais e na interação da vida quotidiana com os outros que vamos aprendendo, aprimorando e enriquecendo o nosso EU lúdico e criativo. Nelas devemos deixar a nossa marca.

> *O impulso lúdico es fuente de vida, es el que harmoniza al homo-sapiens y al homo-ludens; demos espacio y tiempo livre al homo-ludens.* (Dinello, 1996, p. 51)

E preciso querer ser criativo, permitir a manifestação da criatividade, a socialização das ideias para o coletivo e ampliá-las no processo de criação permanente…

Quando um coletivo escolar tem disponibilidade e abertura para a inovação, uma proposta ludocriativa pode vir a transformar: o ser, o saber, o fazer, o querer…!

Esta última experiência e trabalho na Nova Escola João de Deus só foi possível pela oportunidade, apoio, abertura e liberdade de ação oferecida pela diretora, espaço conquistado ao longo do tempo.Graças, também, à acolhida, aceitação e ao comprometimento, das professoras nas diversas iniciativas propostas, e que por vezes nos faziam sair das nossas zonas de conforto e olhar tradicional para embarcar em novas e estranhas aventuras criativas.

Uma escola pequena, mas com grande expectativa de crescer e reconstruir-se em prol de uma escola criativa, e que me permitiu, ao longo destes anos, reencontrar-me com as crianças que muito me ensinaram e hoje me convidam a fazer uma avaliação crítica deste caminhar.

"Viver não é necessário, necessário é criar"
Fernando Pessoa

Referências

DINELLO, Raimundo. *Expressão Lúdico Criativa*. 6. ed. Uberaba. Universidade de Uberaba, 1997

DINELLO, Raimundo. *Expresión y creatividade*. Montevideo. Ed Nuevos Horizontes, 1997

CUBERES, Maria Tereza Gonzáles. *Infância e educação Infantil. Reflexões sobre a teoria na prática*. Santa Maria Pallott, 2002

TORRE, Saturnino de La. *Formação docente e pesquisa interdisciplinar*: Criar e inovar com outra consciência. Blumenau. Nova Letra, 2001

TORRE, Saturnino de la. *Uma escola para o século XXI. escolas criativas*. Ed Insular, 2009

TORRE, Saturnino de la. *Creadores en la adversidade*. Ed Círculo Rojo, 2012

MARILZA, Susanno. RAJADELL, Nuria. *Didática e formação de professores*: Perspetivas e inovações. Editora da PUC, 2012

REVISTA CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. Escola Superior de Educação João de Deus. Desde 1920 ao serviço da Educação, 2014.

A fotolinguagem como metodologia transdisciplinar

Álvaro A. Schmidt Neto[1]

Atualmente a complexidade da realidade pode desencadear nas organizações e instituições problemas de comunicação entre as pessoas e as diferentes disciplinas. Isso porque as interfaces entre as diferentes especialidades vão se atrofiando e dificultando a interação e a compreensão mútua. Além disso, nem sempre os personagens de um diálogo estão sintonizados no mesmo plano de realidade. Nem sempre eles falam do mesmo lugar, ou seja, observando o objeto com o mesmo foco e intensidade.

Como estratégia didática para fortalecer o intercâmbio entre diferentes áreas, criamos a dinâmica da fotolinguagem. Os resultados, colhidos em grupos de formação de professores e de profissionais da área da saúde, demonstram que essa técnica pode funcionar como uma excelente metodologia transdisciplinar no aprimoramento da comunicação e da interação entre as pessoas.

Elegemos essa metodologia como transdisciplinar uma vez que a sua concepção e aplicação junto a grupos humanos de diferentes áreas de atuação contemplam os conceitos da complexidade, dos níveis de realidade e da lógica do terceiro incluído, aspectos que definem, segundo Nicolescu (2008), a transdisciplinaridade.

***

No nosso trabalho em ambientes corporativos costumo fazer uma abordagem simbólica para sensibilizar os grupos sobre a importância da

1 SCHMIDT NETO, Álvaro A. A fotolinguagem como metodologia transdisciplinar. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória e PUJOL MAURA, Maria Antónia. (Orgs.) Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação.Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

atuação do líder nas organizações e instituições. Essa abordagem é chamada de *dinâmica do copo d'água*, que descrevemos abaixo:

Imagine um copo de água. Dê um gole. Sinta o sabor. Agora, coloque um pouco de açúcar no copo, mexa bem e experimente. A água parece bem mais gostosa, bem mais docinha, não? Muito bem, pergunto a você: onde está o açúcar? Você consegue ver o açúcar dentro do copo? Não, claro que não! Você sentiu que a água está com um sabor bem diferente, que está doce, mas você não consegue ver o açúcar, ou seja, você não vê aquilo que transformou a água. Simbolicamente podemos dizer que o líder é o açúcar e a água os liderados. O líder não aparece, mas transforma a sua equipe e deixa-a bem mais eficiente ou saborosa. Diferente do chefe autoritário que quer aparecer sempre, o líder é um açúcar que desaparece no meio da sua equipe e deixa espaço para cada sujeito aparecer e desenvolver ao máximo o seu potencial criativo e produtivo.

Essa imagem simbólica do copo de água com açúcar exige do sujeito o exercício da abstração. Piaget (1998) designou de abstração o momento em que o sujeito transcende o objeto e passa a trabalhar com a representação ou com um conceito do objeto. O universo do pensamento é formado por inúmeras representações e conceitos que foram abstraídos da experiência. Se o leitor nunca tomou um copo de água com açúcar fica bem difícil para ele saborear essa imagem. Mas caso o leitor já tenha tido essa experiência, o sabor e a sensação do copo de água passam a ser representados em sua mente, e com muita facilidade podemos conversar sobre esse assunto.

Nossa vida é repleta de experiências que são representadas por imagens e ideias que foram abstraídas da relação que estabelecemos com os objetos. Por isso a abstração é extremamente importante na construção do conhecimento. É a partir das abstrações que podemos criar nossa linguagem e ordenar nosso pensamento.

A abstração também significa transcender o objeto retirando dele aquilo que é significativo e pertinente na busca cognitiva do sujeito. A experiência é importante para entrarmos em contato com o objeto; depois disso, a representação que temos do objeto passa a exercer um papel

mais preponderante e suplanta a necessidade de se retornar à experiência. Isso significa que você não precisa tomar um copo de água com açúcar novamente para entender do que nós estamos falando. Assim, a abstração transcende o objeto da experiência.

Vamos supor que depois de refletir sobre essa imagem você ficou com vontade de tomar um copo de água com açúcar para recordar seu sabor e sensação. Você retorna à experiência com uma nova atenção e buscando uma abstração ainda mais precisa e profunda da anterior. Desse modo, podemos dizer que essa nova experiência aprofunda a sua representação do objeto e lhe permite uma percepção mais apurada e significativa. Experiência e abstração possuem, portanto, uma relação dialógica.

Na visão de Edgar Morin (2006), a relação dialógica se estabelece entre opostos que ora são antagônicos e ora são complementares. Por isso, experiência e abstração criam um jogo de interdependência, que permite ao sujeito aprofundar seu conhecimento. Esse jogo dialógico entre experiência e abstração mostra o quanto a transcendência do objeto é importante na construção da aprendizagem. Transcender o objeto não significa superá-lo, muito menos eliminá-lo. Transcender o objeto significa abstrair dele um sentido, que pode ser aprofundado a partir de novas experiências ou de associações com outras abstrações.

Se falarmos agora de um copo de água com mel, por exemplo, você logo associa o sabor do açúcar com o mel, certo? Água com mel é outra abstração que pode ser associada à água com açúcar. E podemos então comparar uma com a outra. Você prefere como? Com açúcar ou com mel? Se estiver em dúvida, volte à experiência. Voltando à experiência, suas abstrações serão enriquecidas e sua decisão entre uma e outra será mais convicta. Isso é o que chamamos de dialógica entre experiência e abstração, que apesar de antagônicas são complementares.

***

A vida moderna nos chama para todos os lados e temos que lançar nossa atenção para diferentes objetos ao mesmo tempo. São inúmeras atividades que nos levam a um estresse enorme. Passamos ao longo do dia - e

às vezes à noite - por diferentes experiências que mais nos dispersam do que nos concentram. Muitas vezes sentimos que fizemos muitas coisas, mas nem ao menos nos lembramos de tudo o que realizamos. A sensação é de que estávamos ligados no "automático".

Isso significa que nem ao menos refletimos sobre muitas das experiências que temos durante o dia. Essas experiências são muito pouco significativas em termos de aprendizagem, exatamente porque não estamos refletindo sobre elas ou, ainda, porque não estamos transcendendo o objeto e abstraindo o sentido que ele pode nos oferecer. Ter muitas experiências sem o tempo necessário para a reflexão do seu significado pode ser bastante cansativo e estressante. Além disso, na ausência da reflexão, a ação pode gerar muitos erros e ineficiência, principalmente diante do inesperado. As pessoas que agem no "automático" são muitas vezes surpreendidas com as emergências e ficam paralisadas e com o olhar perplexo diante daquilo que na verdade está lhe pedindo inteligência e criatividade.

Treinar as pessoas nos ambientes de trabalho é fundamental para toda organização, mas é preciso diferenciar treinar de condicionar. O condicionamento exige obediência, enquanto a aprendizagem é parceira da reflexão e da abstração. A aprendizagem pode gerar condicionamento, mas o condicionamento nunca gera aprendizagem. Por isso, a mediação pedagógica dos processos, métodos e rotinas de trabalho deve passar pela reflexão de seus significados e sentidos, que na maioria das vezes transcendem a ação em si. O sentido de uma ação é sempre mais abrangente e envolve outros planos de realidade.

Atuando como professor universitário e educador em saúde, percebemos que a cada dia as pessoas estão menos dispostas a refletir sobre suas ações. As exigências de produtividade e eficácia levam os sujeitos a agirem de modo mais pontual. Normalmente estão mais preocupados com a parte do que com o todo, ou ainda, têm mais dificuldade em relacionar a parte com o todo e o todo com as partes. Em outras palavras, o sujeito tem dificuldade em perceber o significado do seu trabalho com relação aos outros e com o todo da organização. As pessoas estão cada vez mais isoladas e fazendo do

seu trabalho uma grande ilha de problemas cercada de não-solução por todos os lados.

Muitos profissionais e estudantes têm dificuldade de refletir, relacionar, associar e comparar. De olhar o objeto com outros olhos e ir além do seu ponto de vista. De perceber o não percebido. De enxergar o que ainda não se revelou. De interpretar o incompleto. De ir além do que foi dito. Enfim, sentimos que falta o olhar simbólico.

Schuon (2006) afirma que o símbolo tem duas vantagens em relação à racionalização:

Em primeiro lugar, longe de se opor artificialmente ao que expressa, é, de fato, um aspecto ou uma "encarnação" dele; em segundo lugar, em vez de sugerir apenas um aspecto de uma determinada realidade, manifesta vários de uma só vez (pg.24).

O pensamento simbólico, portanto, trabalha com a complexidade da realidade e mostra os seus diferentes planos de significado e de interpretação. O sentido do objeto não se reduz a uma única visão, mas, ao contrário, se abre para diferentes interpretações. Isso significa que o pensamento simbólico incentiva a comparação, a associação e a ligação entre diferentes planos de realidade. Assim, o objeto não é reduzido a uma única visão, mas aberto a representar outras possibilidades que tenham sentido e que sejam coerentes com aquilo que o objeto apresenta.

Basarab Nicolescu (2005) diz que um símbolo nunca pode ser considerado num sentido último e exclusivo. O fato do símbolo exprimir as leis da unidade na diversidade faz dele um objeto de múltiplas faces, exigindo daquele que se utiliza dele a capacidade de observá-lo simul-taneamente de diferentes pontos de vista. Por outro lado, o autor salienta que o número indefinido de aspectos de um símbolo não significa que ele seja impreciso, vago ou ambíguo, mas é o contrário que é verdadeiro, pois uma definição exata sempre implica uma inexatidão de sentido, uma vez que essa definição nunca irá abarcar o objeto como um todo em suas inúmeras possibilidades interpretativas e nos seus indefinidos planos de realidade.

Nicolescu (Ibid.) mostra que o símbolo é uma chave para interpretarmos a realidade em seus múltiplos planos de significado sem que uma

interpretação seja necessariamente a negação de outra, mas uma possibilidade de sentido contida no próprio objeto. Nasr (1977) diz que no mundo moderno, pós Renascimento, os símbolos, na natureza, se tornaram fatos, entidades em si mesmas que estão totalmente divorciadas de outras esferas de realidade. Isso significa que o objeto pouco a pouco vai se reduzindo e se restringindo a uma única e exclusiva interpretação. Isso explica a dificuldade que as pessoas têm hoje para refletir, interpretar, relacionar e comparar. Cada vez mais o universo é reduzido a particularidades, e cada vez mais essas particularidades são tomadas como universais e absolutas, apesar de serem apenas um ínfimo aspecto da realidade.

Marco Pallis (1973), filósofo inglês adepto do alpinismo, afirma que o simbolismo é um meio perfeitamente adaptado para a comunicação de verdades que de outro modo seriam inexpressáveis, pois são de um caráter tão fundamental que desafiam os métodos analíticos da linguagem comum. Esse autor narra em seu livro *O caminho e a montanha* o simbolismo do caminhar e do escalar uma montanha, mostrando que o sentido de cada ação pode ir muito além de sua aparência corriqueira. Essa descrição da escalada de uma montanha pode ser associada ao princípio da *ecologia da ação* descrito por Morin (apud. Moraes, 2008), em que há uma cooperação entre o sujeito e o seu meio em suas mútuas interações. Escalar uma montanha pode simbolizar a conquista de um recorde, a elevação da alma, um momento de paz e solidão etc. Assim, olhar o mundo simbolicamente é ir além daquilo que aparentemente se apresenta em cada ação e em cada gesto; é alcançar outros sentidos que a realidade descortina à nossa frente.

***

Gerar a condição da interpretação simbólica tem como consequência a exigência de um sujeito mais participativo e presente. A escola tradicional e os modelos de treinamento de pessoal baseados na memorização de conceitos e na reprodução de conteúdos acabam por afastar o sujeito do seu compromisso com a aprendizagem. Quantas vezes, na nossa formação escolar, estudamos apenas para fazer as provas e exames e nunca pensando em nosso desenvolvimento pessoal?

O filósofo franciscano Duns Scot (1265-1308) fala do conceito de ecceidade (também conhecido como ipseidade) que, segundo Lalande (1999, pg.280) significa "o que faz com que um indivíduo seja ele mesmo e se distinga de qualquer outro". Esse nos parece ser um conceito fundamental no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas, pois não se constrói conhecimento na ausência do sujeito. Um sujeito presente é aquele que é ele mesmo e se distingue de todos os demais. Um sujeito presente é aquele que não teme ser e expressar aquilo que é.

O trabalho de fotolinguagem que desenvolvemos permite um estado em que não há rótulos e respostas padronizadas. Trata-se de um exercício de interpretação simbólica, em que todo ponto de vista é válido, desde que apresente certa coerência e logicidade, pois nenhuma analogia, associação ou comparação irá se sustentar na ausência de critérios. Esses critérios, acreditamos, são dados a partir da presença do sujeito - ou da sua ecceidade, segundo Duns Scot.

Essa abertura do objeto para múltiplos sentidos a partir dos diferentes olhares coloca o sujeito como central no processo de aprendizagem. Essa nova posição é que permite o espaço para a reflexão, ou o espaço da interpretação, do inacabado, do que ainda está passível de ser concluído.

***

A dinâmica da fotolinguagem tem se mostrado um excelente instrumento para o exercício do pensamento simbólico. A imagem provoca relações, associações e comparações, além de permitir certa liberdade, pois não estamos mostrando as imagens para serem descritas, mas para serem associadas com a realidade de cada participante da dinâmica. Trata-se de um exercício de abstração, na medida em que o participante deve transcender o significado imediato da imagem.

Na dinâmica da fotolinguagem dividimos as imagens em blocos de conteúdos. No primeiro, costumamos escolher imagens com diferentes níveis de realidade que tenham a ver com a realidade profissional do grupo. Caso o grupo seja de profissionais de saúde apresentamos imagens que retratem o ambiente hospitalar. No segundo bloco apresentamos imagens

que estão associadas a estados emocionais, como paixão, raiva, medo, desafio, insegurança, isolamento, amor, tristeza, companheirismo etc.

Há também o bloco das imagens associadas aos nossos projetos e buscas. Nessas imagens podemos projetar nossos planos e objetivos mais profundos. Existem ainda algumas imagens abstratas, que permitem associações totalmente livres e abertas à imaginação de cada participante.

Após a apresentação das imagens o silêncio é quebrado e falas surpreendentes animam o ambiente de aprendizagem. A cada fala surgem outras de modo cada vez mais espontâneo. Às vezes o comentário de um participante sobre uma imagem específica incentiva outros comentários e disso um debate pode ganhar corpo. Enfim, é importante que o facilitador deixe o grupo decidir o seu caminho e que as abstrações sejam feitas e elaboradas a partir do universo de cada participante.

A imagem abaixo apresenta a relação entre médico e paciente. Podemos dizer que se trata de uma imagem que aborda a questão da humanização nos hospitais, como a aproximação entre médico e paciente, por exemplo.

Surpreendentemente, num dos nossos grupos de trabalho, um dos participantes interpretou essa imagem como a falta de calor humano nas nossas relações, uma vez que elas são feitas com luvas. Não há um contato direto e franco entre as pessoas. Na verdade elas se relacionam através de

luvas. É evidente que essa interpretação é possível e, sem dúvida, apresenta um aspecto totalmente fora do padrão. Essa situação mostra o poder da abstração e da interpretação simbólica. As imagens não são fechadas, e como a realidade, permitem inúmeras interpretações, que exigem, claro, certa coerência na sua argumentação. Fundamentalmente, esse exercício mostra para todo o grupo que a realidade é multifacetada e multissignificativa.

Num curso de formação docente transdisciplinar organizado pelo grupo de pesquisa Ecotransd/CNPq, tivemos duas visões bem distintas da imagem a seguir.

Uma afirmava que essa imagem mostrava que o homem havia encontrado uma luz em sua caminhada, enquanto outra dizia que ele iria ser atropelado pelo trem que estava vindo de encontro a ele. Ou seja, a mesma foto comporta interpretações antagônicas, e que são possíveis, o que passa a oferecer um excelente exemplo vivo da realidade complexa na qual estamos inseridos, em que encontramos elementos antagônicos e complementares simultaneamente. Desse exemplo podemos compreender melhor a importância do diálogo e da construção do conhecimento a partir do jogo dos contrários que é parte integrante da natureza e dos ecossistemas. Lembramos que toda essa discussão parte da interpretação do sujeito, ou seja, é a partir da ecceidade de cada um que os conceitos são construídos e aprofundados na dinâmica da fotolinguagem.

Outro exemplo significativo ocorreu num grupo de colaboradores jovens que atuam nas áreas da farmácia, almoxarifado e enfermagem de um hospital. Um jovem deste grupo observou a foto abaixo e disse que ela simbolizava a realidade dos diferentes setores dentro de um hospital, em que cada setor é representado por uma corda de uma cor específica, mas que está interconectada com as demais.

É importante salientar que esse jovem não possuía os conceitos teóricos da complexidade, mas que teve a intuição da complexidade da realidade que o cerca a partir do símbolo dos nós. Como nos ensina Moraes (2008, pg. 65), "consciente ou não, nosso ser é operacionalmente inter e transdisciplinar, não tanto como uma circunstância aleatória, mas como uma exigência intrínseca constitutiva e operacional de nossa corporeidade envolvida no processo de conhecer." O que constatamos é que o elemento ontológico se torna presente nesse tipo de estratégia didática, pois as fotos possibilitam e convidam o sujeito a associá-las com a sua realidade. Isso traz grandes benefícios em termos de aprendizagem, pois a realidade passa a ser vista e entendida como complexa e não seccionada nem separada.

***

Segundo Basarab Nicolescu (2008), a transdisciplinaridade se sustenta em três princípios: o da complexidade, o dos planos de realidade e o da lógica do terceiro incluído. A dinâmica da fotolinguagem contempla esses três princípios.

As diferentes possibilidades de interpretação das imagens mostra a complexidade da realidade com os seus contextos antagônicos e complementares. Isso contempla a visão complexa da realidade com o seu jogo de opostos, que ilustra de modo didático a ideia de Morin (2006) de que complexidade é "aquilo que é tecido junto".

Os planos de realidade também são contemplados quando estabelecemos imagens com múltiplos enfoques. Além do foco no trabalho específico de professores ou profissionais de saúde, há também focos em sentimentos, estados existenciais, visões de futuro, enfim, aspectos que extrapolam realidades únicas ou limitadas. Esse exercício permite ao sujeito associar o seu trabalho com o seu destino, com as suas buscas e com a sua felicidade e sentido de vida.

O terceiro incluído se faz presente na partilha de diferentes pontos de vista, que apesar de antagônicos, também se complementam a partir do diálogo que se estabelece entre as diferentes tendências. Esse nos parece um elemento fundamental nessa dinâmica, uma vez que as organizações empresariais sofrem cada vez mais com problemas de comunicação entre as pessoas.

Essa dinâmica colabora para o movimento de conscientização da necessidade do diálogo nos diferentes grupos de trabalho. De modo sutil e sensível coloca o sujeito em posição favorável para se colocar no lugar do outro. Além disso, fortalece a percepção de que a realidade não é binária, mas ao contrário, se apresenta com diferentes possibilidades de interpretação, que facilitam a flexibilização de posições rígidas e unilaterais tão comuns em nossos ambientes organizacionais.

Referências

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarama/WHH, 2008.

_____. "Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas." In: DE LA TORRE, Saturnino. *Transdisciplaridade e ecoformação*: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NASR, Seyyed Hossein. *O homem e a natureza*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

NICOLESCU, Basarab. *Reforma do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade*. Disponível em: http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/ReformaDaEducacao-e-DoPensamento.pdf. Acesso em: 08/09/2008.

_____. *Nós, a partícula e o universo*. Lisboa: Esquilo, 2005.

PALLIS, Marco. *El caminho y la montaña*. Buenos Aires: Kier, 1973.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1998.

SCHUON, Frithjof. *Sobre René Guénon*. Barcelona: Olañeta Editor, 2006.

A implementação das novas ações pedagógicas de inclusão no CEPAE/UFG

Danielly Cardoso da Silva, CEPAE/UFG[1]
Pitias Alves Lobo, CEPAE/UFG[2]
Thales Cavalcanti e Castro, CEPAE/UFG[3]

Ao abordarmos um tema de tamanha relevância, diante de um cenário escolar historicamente enraizado nas tentativas de enquadramento aos comportamentos "desejáveis" de rendimento, eficiência e eficácia de aprendizagem diante dos padrões da ordem do capital, observamos possibilidades educativas frente a contradições identificadas estruturais, excludentes e até mesmo eugênicas[4] de educar (TAFFAREL, 1993).

Traçar elementos para essa construção anti-hegemônica significa historicizar a trajetória da comissão de inclusão da escola, que é composta, atualmente, de cinco professores das subáreas disciplinares, sendo dois coordenadores pedagógicos (1ª Fase e 2ª Fase/Ensino Médio), pelo psicólogo e uma técnica em assuntos educacionais. Na trajetória da comissão tem sido realizada uma reunião mensal ordinária, para planejamento das ações nos casos identificados com dificuldades de aprendizagem e/ou super dotação. No período de 2011 a 2012, na perspectiva da formação dos professores da escola e da comunidade escolar, foram feitas sessões de filmes/debates mensais que trataram de diferentes temas, patologias, deficiências, altas habilidades e dificuldades de aprendizagem identificadas no interior da escola.

Além disso, no coletivo de professores em cada fase de ensino há reuniões de planejamento para o atendimento especializado. Contudo, a

1 Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Goiás; daniellyc16@gmail.com

2 Professor Assistente II do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da UFG; pitiaslobo@live.com

3 Psicólogo do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da UFG; thales@ufg.br

4 Terminologia utilizada como uma política de melhoria/ aprimoramento racial, e que foi intensificada no período do Estado Novo brasileiro.

nosso ver, o caráter das reuniões e ações ainda encontra-se nos marcos tradicionais, sendo insuficiente nos termos da lei que regulamenta o atendimento educacional especializado.

Diante das dificuldades educacionais, estar atento às demandas específicas e singulares dos alunos identificados com necessidades educativas especiais (NEE) demanda atividades compensatórias e de enriquecimento curricular. Como atesta a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2 de outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (MC/CNE/CEB, 2009)

Ao refletirmos sobre o esforço dos legisladores a partir das demandas sociais, movimentos de luta e dos fóruns de debate e discussão sobre a educação especial, é notório um avanço nas políticas de acessibilidade, especialmente no campo das estruturas e materiais. Contudo, há uma defasagem de ação pedagógica coletivamente organizada, de procedimentos didático-pedagógicos, dentro de uma ação educativa que carece de formação continuada, somada à ausência de mais profissionais para atender as demandas da perspectiva inclusiva na modalidade da educação especial.

A educação especial consiste numa modalidade educacional que perpassa todas as demais: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação superior, sem se esquecer dos cursos profissionalizantes e das modalidades informais, que se encontram além do território escolar. Para se efetivar a perspectiva inclusiva na educação especial, é preciso ir além dos aspectos didático-pedagógicos, da capacitação profissional e das adequações físicas, faz-se necessário romper com o paradigma do preconceito e da exclusão.

Neste sentido, a proposta da comissão é promover ações de mobilização em toda a instituição, entre docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, gestores e a comunidade em geral, a fim de compreender

que incluir significa tornar acessível aquilo que já é de direito comum a todos os cidadãos.

Nessa composição é fundamental organizar atendimentos, atividades e intervenções pedagógicas, que consolidem o direito do aluno especial. Para isso, apresentamos uma proposta de fluxo de atendimento5, contando com a, elaboramos um fluxograma para essa ação educativa descrita abaixo nos seguintes termos:

De acordo com a proposta acima, a primeira fase do atendimento seria a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem e altas habilidades/superdotação. Essa identificação seria feita tanto por professores, que por ter um contato cotidiano com os alunos teriam melhores condições de identificar fatores que diferem esses alunos dos demais, quanto por profissionais do Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas.

O Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas, regimentalmente, é composto pelo serviço de Psicologia, pelos Técnicos em Assuntos Educacionais e pelo Serviço Social. Além dos profissionais citados acima, a proposta inclui ampliar o quadro com professores do Atendimento Educacional Especializado, estagiários de apoio ao setor, instrutor de Braille e/ou Libras e fonoaudiólogo. Essa equipe em consonância

5 A proposta apresentada contou com a colaboração do prof. Dr. Régis Henrique da Silva, também, professor do CEPAE, e atualmente, exercendo a função de coordenador do núcleo de acessibilidade da UFG

com os professores realizaria uma análise da identificação das dificuldades encontradas em sala de aula, encaminhando para atendimento com profissionais específicos complementados com uma definição do apoio pedagógico a ser ofertado ao aluno.

No turno da aula, a definição do apoio pedagógico contempla as seguintes modalidades: 1) sala de aula sem apoio profissional no turno de aula, com atividades diferenciadas elaboradas pelo professor e/ou com os profissionais do Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas; 2) sala de aula com apoio profissional no turno de aula, que contempla as mesmas ações da proposta anterior, com a possibilidade de ter acompanhamento de um profissional ou estagiário auxiliando nas ações desenvolvidas em sala; 3) sala de apoio à ação pedagógica no turno de aula, sendo a possibilidade de retirar o aluno da sala de aula, para realizar uma atividade específica no Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas.

Outras possibilidades seriam o Ponto de Apoio ou Atendimento Escolar, sendo essa uma ação realizada no contraturno das aulas, com professores e monitores a fim de trabalhar as temáticas de maior dificuldade dos educandos e, por fim, o Atendimento Educacional Especializado realizado no contraturno com profissionais do Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas. Vale ressaltar que o acompanhamento de outros profissionais nas atividades didático-pedagógicas não substitui o papel do professor quanto responsável pelo planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Diante da necessidade de acompanhamento de alunos com NEE, existe a proposta de agregar ao sistema de gerenciamento acadêmico uma ferramenta que permita armazenamento e controle dos dados dos atendimentos prestados pelos profissionais envolvidos em diferentes projetos e ações.

As ações propostas pela Comissão de Inclusão no CEPAE têm por objetivo contribuir para que todos os alunos tenham o direito de aprender e frequentar o espaço escolar, assegurando possibilidade de continuidade e permanência na escola, pois:

> A igualdade de oportunidades é perversa quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais de passar pelo processo educacional em toda sua extensão, por problemas alheios aos seus esforços. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. (MANTOAN, 2006 p.189)

Não há respostas prontas para os desafios postos para a inclusão escolar. O esforço dessa comissão reside no debate, na conceituação e identificação de ferramentas capazes de subsidiar o trabalho pedagógico, garantindo respeito aos alunos. Neste sentido, os objetivos dessa comissão podem ser traduzidos da seguinte maneira:

> O que se pretende na atualidade é que, no processo pedagógico, viva-se a "complexidade" do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que se busca é a constituição de uma prática pedagógica da acessibilidade, dentro da formação ideológica da inclusão (MARQUES, 2006, p. 203).

Uma prática pedagógica assim não pode ser construída sem que se considere o princípio da mudança: planejar ações, traçar estratégias que impliquem em compreender que um aluno com NEEs6 não pode ser tratado como um aluno que não apresente essas dificuldades, exigindo um planejamento, objetivos e avaliações diferenciadas.

Neste sentido, épreciso se considerar que o conceito de deficiência está associado a um modelo social que torna as pessoas deficientes, considerando as suas incapacidades diante das metas e objetivos a serem atingidos pelo padrão normalizador. É necessário construir uma perspectiva de inclusão que a entenda como um processo a ser continuamente efetivado na escola em um modelo de educação que rompa com o paradigma de normalidade de certas características físicas e/ou intelectuais e que não se restrinja a limites, mas se enfoque nas potencialidades dos alunos.

O desafio do trabalho da comissão está ainda na construção de uma política de permanência. A inserção não deve se dar apenas formalmente,

6 Cabe ressaltar que o termo abrange não só necessidades relacionadas ao processo de escolarização de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais, mas também abarca pessoas com altas habilidades/superdotação.

com a matrícula do aluno na escola, mas deve garantir as condições para a continuidade do processo educativo do aluno, em um modelo de formação que tenha como perspectiva não apenas a socialização, mas também o acesso aos conhecimentos escolares sistematizados, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Referências

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 mar 2014.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional de Educação*: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Campinas: Unicamp, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MARQUES, L. P. Implicações da inclusão no processo pedagógico. *Revista Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*. UFG. v. 31, n. 2, jul./dez. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola- como andar no fio da navalha. *Revista Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*. UFG. v. 31, n. 2, jul./dez. 2006.

A importância do lúdico na construção do conhecimento matemático

Stênio Camargo Delabona[1]

JUSTIFICATIVA

A ludicidade é um assunto que vem conquistando especialistas matemáticos que defendem uma nova proposta de ensino, que buscam colocar o aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Ludicidade e aprendizagens significativas são duas faces de uma mesma moeda tão ausentes no ensino-aprendizagem na educação básica de matemática no Brasil.

O lúdico não está apenas no ato de brincar, mas sim em toda atividade realizada com criatividade que atrai a atenção dos alunos e potencializa a aprendizagem. Essas atividades favorecem a integração professor-aluno, o desenvolvimento motor e psicomotor de cada indivíduo.

A forma pela qual a matemática tem sido normalmente tratada em sala de aula, ou seja, uma matemática fortemente associada às ciências formais, acaba por se constituir em uma verdadeira enciclopédia de regras, fórmulas e demonstrações sem qualquer preocupação com atividades humanas, tais como cultura, religião, ética, artes e com a construção de conceitos científicos produzidos pelos próprios alunos.

Com isso, a Matemática tem mostrado diferenças enquanto ciência pura e trabalho realizado no campo da transposição didática que têm levado educadores e pesquisadores a buscar novas estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem em matemática, sobretudo no Ensino Fundamental.

1. Mestrando no programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica-CEPAE/UFG e professor do ensino fundamental do Colégio Studium. E-mail: steniocd@hotmail.com

OBJETIVO

O relato de experiência tem como proposta apresentar situações criativas desenvolvidas no Laboratório de Educação Matemática (LEM) do Colégio Studium. Mostrar que este espaço proporciona aos alunos a oportunidade de colocarem toda a sua criatividade em ação, que estimule a construção coletiva do conhecimento.

No LEM, posso perceber que a aprendizagem matemática é um processo pedagógico centrado na investigação, onde conceitos, ideias, intuições, percepções e hipóteses possam estar em jogo à serviço da aprendizagem, muito mais que fazer matemática com lápis e papel, quadro e giz. Afinal, a aprendizagem matemática requer a efetiva ação cognitiva que implica na manipulação de ferramentas e objetos concretos.

Este relato de experiência contará com a apresentação de oficinas realizadas no LEM, no intuito de motivar os professores em relação ao ensino e aprendizagem da matemática. Será apresentado alguns materiais simples e de fácil acesso para a realização de oficinas, tais como pega varetas, bolinhas de isopor, pratos descartáveis, caixinhas de fósforos, fichas coloridas de EVA.

Os ouvintes I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas terão oportunidade de observar que com estes materiais citados acima é possível trabalhar vários conteúdos matemáticos da grade curricular presente no ensino fundamental, como por exemplo: equações do 1º grau, números inteiros, múltiplos, divisores, potenciação e frações.

Assim, demonstrarei que o LEM deve ser um ambiente criativo e que possibilita a utilização de vários recursos para que os alunos construam verdadeiramente o conhecimento matemático. É necessário dar a importância devida aos jogos matemáticos nesse processo de ensino aprendizagem, pois através destes os alunos aprendem a relacionar-se com o mundo, com seus semelhantes, incorporar novas concepções e padrões de comportamento. Brincando os jovens ficam mais alegres, vencem obstáculos e desafiam seus limites.

Para Pedro Demo (1996) é agindo sobre os objetos matemáticos que o sujeito poderá construir seu conhecimento. Assim, o aluno deixa de ser objeto de ensino, uma mera cópia do professor, para ser o sujeito que colabora e trabalha para o seu bom desenvolvimento matemático.

O Laboratório de Educação Matemática é um ambiente matematizador para professores e alunos colocarem toda sua criatividade em ação. Segundo Freire (2005), para que isso aconteça é necessário um educador com "curiosidades epistemológicas", ou seja, é necessário que educadores vivenciem, experimentem e acima de tudo pesquisem sobre novas metodologias e formas diferentes de abordar a educação matemática de seus alunos.

Paulo Freire (1987) ainda destaca que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros"

Em especial na Matemática, a produção de conhecimento pelos alunos, em situações significativas onde e quando os próprios alunos se colocam como matemáticos, produzindo e utilizando instrumentos, tem se revelado um dos mais importantes espaços de produção de conhecimento científico e cultural, favorecendo, assim, o desenvolvimento do espírito matemático crítico e participativo dos alunos.

Pretendo portanto, mostrar um pouco das minhas experiências ao longo de 7 anos inserido em um Laboratório de Matemática, destacar que para a realização de uma aula criativa o importante é começar, por mais simples que seja este início. Desde que os professores estejam abertos e autônomos na criação de recursos pedagógicos que auxiliem na construção do conhecimento e consequentemente deixe a aula mais prazerosa, alegre e que desperte nos alunos o gosto pela matemática.

Referências

DEMO, Pedro. *Educar Pela Pesquisa*. Ed. Autores associados, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Ed. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra, 1987.

A importância dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil

Mariana Soares da Silva, UEG/UNUCSEH[1]
Michelly Sousa Santana Lôbo, UEG/UNUCSEH[2]
Daniela da Costa Britto Pereira Lima, UEG/UNUCSEH e UFG[3]

Os brinquedos e brincadeiras, de fato, sempre estiveram presentes nas vidas das crianças desde os tempos passados, mesmo que das formas mais simples, inclusive com a necessidade de socialização. Muitos especialistas na área da Educação Infantil vêm ressaltar e nos revelar argumentos consideráveis que nos convencem ainda mais sobre a importância dos brinquedos das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, interação e aprendizagem. Essas atividades envolvem a coletividade, compartilhamento de pensamentos, expressões variadas e imaginações, proporcionam mais significado sobre a cultura e o mundo que as cercam.

> Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Segundo Vigotski (apud PASQUALINI; FERRACIOLI, 2009), quando um estímulo é memorizado de forma involuntária e imediata esta é uma ação elementar e quando a memorização é intencional e voluntária havendo introdução de um signo estamos falando de uma função psicológica superior. Logo, as funções superiores são uma conquista cultural e histórica

1 Graduanda do curso de pedagogia, bolsista PIBIC/CNPq – mari_.soares@hotmail.com
2 Graduanda do curso de pedagogia – michellysousasantana@hotmail.com
3 Orientadora, professora do curso de pedagogia – professoradanielalima@gmail.com

do gênero humano, o que vem a significar que o amadurecimento do cérebro não garante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sua gênese não é natural, mas fundamentalmente, social e cultural. Sendo assim, é a apropriação da cultura que promove o desenvolvimento através das relações.

Dessa forma, as condições de vida e os processos educativos são fundamentais para o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Após obter experiências com as crianças no Estágio em Educação Infantil em que foram trabalhados e observados os aspectos colocados pelos autores em estudo - Alves (2006), Barbosa (2006), Brasil (2009), Brown (2006), Carvalho (2005), Kishimoto (2010), Oliveira (2008), Ostetto (2008), Paro (2001), Pasqualini e Ferracioli (2009), Severino (2001) - pudemos perceber claramente o quanto se torna necessário que as atividades e as aulas sejam pensadas de modo que se tornem significativas e ao mesmo tempo em que promovam a criatividade e possam ser de interesse das crianças.

> O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente *observar* ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas. (OSTETTO, 2008, p.21)

É importante que, ao pensar nas aulas em que envolvam os brinquedos ou brincadeiras, que solicitemos opiniões e sugestões sobre o que as crianças gostariam de realizar e de ser desenvolvido. O projeto realizado com os alunos do Jardim I seguiu essa linha de pensamento, em que foi construída uma rede inicial contendo objetivos básicos: desenvolver habilidades motoras, por meio de atividades criativas; promover diversão e desenvolvimento da criatividade; incentivar a socialização e interação entre crianças-crianças, crianças-coletividade e crianças-adultos; conscientizar sobre a importância do brincar; ensinar que existem regras. Ao se pensar nesse tema, logo no primeiro dia de projeto, essa rede foi complementada com o que as próprias crianças sugeriram e disseram que gostariam de fazer

– brincar de pega-bandeira, queimada, serpente; confeccionar brinquedos como biloquê, pés de lata e vai e vem. E ainda, após a realização e confecção de brinquedos, sempre haviam registros feitos pelos alunos em que constaram os aspectos mais significativos para cada um, e desses registros foram feitos livros individuais com todas as produções de cada uma das crianças.

> Desta forma, o professor está diretamente vinculado à forma da apresentação da brincadeira ao seu aluno e à maneira como planeja e estabelece as metas a serem atingidas através da sua intervenção em sala de aula e fora dela. Planejar atividades lúdicas está em, além das metodologias de apresentação das mesmas, organizá-las de forma a serem interessantes aos alunos a ponto de facilitar o despertar de uma necessidade, percebida como uma vontade, um interesse em entrar em contato com o brincar. (SUANNO, 2009, p. 02)

Sobre os brinquedos, Suanno (2009) explica que é a ferramenta principal que estabelece a separação da percepção e do significado, pois o pensamento está separado dos objetos. As ações surgem das ideias e essas ações são regidas por regras, e quando a criança começa a formular regras, esta consegue alcançar evoluções cognitivas, proporcionadas pelo brinquedo, possibilitando dessa forma, movimentos que estavam no campo abstrato se tornarem concretos. E ainda ressalta que não é qualquer objeto que pode representar algo que está sendo imaginado, o objeto deve conter aspectos simbólicos que sejam semelhantes aos que a criança está pensando. Através do brinquedo, aos poucos, a criança vai mostrando seu desenvolvimento, o mesmo proporciona atividades condutoras que proporciona a criança a ter ideias e ações sobre lembranças de coisas acontecidas em que já vivenciou. As ações contidas juntamente com o brinquedo proporcionam liberdades ilusórias e capacidades de criações que as crianças subordinam aos significados dos objetivos para elas.

> O brinquedo leva a criança a procurar uma nova forma de realização do seu desejo. Passa a desejar pensando no comportamento envolvido ao desejo e às regras que impossibilitam e, ao mesmo tempo favorecem a concretização do mesmo. É através do brinquedo que a criança consegue suas maiores

> aquisições, as quais se tornarão o nível de desenvolvimento real, a partir do qual desenvolverá suas ações em relação ao mundo com noções de respeito e moralidade. (SUANNO, 2009, p. 07)

Sobre os espaços a serem utilizados com as crianças, é importante levar em consideração os variados ambientes em que as crianças normalmente se interessam para brincarem. Muitas vezes podemos perceber que elas se direcionam mais para certos lugares do que para outros, e isso acontece pelo interesse em se juntar a outras crianças, encontrarem lugares chamativos onde observem quais locais possibilitariam que suas brincadeiras fossem melhor desenvolvida conforme suas intenções, considerando brincadeiras espontâneas, sem uma intenção que o adulto interfira. Quando o professor planeja suas aulas e coloca as brincadeiras e brinquedos como parte integrante do dia a dia, deve-se levar em consideração a exploração dos diversos ambientes que a instituição oferece e ainda existe a possibilidade dos ambientes externos que não pertencem a instituição, mas que pertencem a comunidade e que também podem ser usados para que sejam realizadas atividades mais interessantes, que torne a rotina mais diferenciada e momentos mais prazerosos.

Dessa forma podemos concluir que ao desenvolver o projeto de estágio, alcançamos nossos objetivos que foram o de proporcionar que as crianças tivessem acesso ao conhecimento sobre os variados tipos de brincadeiras e brinquedos que existem, incentivando a ideia de que é necessário e importante o brincar nesta fase da vida que é a infância, dando grande enriquecimento e contribuição para seus relacionamentos socias e seus desenvolvimentos cognitivos. Dessa forma, percebemos o quanto as crianças se dedicaram e o quanto foi possível estimulá-las quanto à criatividade. Através de pinturas com tintas, desenhos construídos com lápis de escrever, lápis de cor, giz de cera, canetinhas coloridas, materiais recicláveis (como garrafas pet e lata), as crianças nos demonstraram resultados incríveis demonstrando desenvolvimento cognitivo e motor. Foram confeccionados três brinquedos, sendo biloquê – feito com garrafinhas pet e pintados pelas crianças com tintas; pés-de-latas – feito com vasos de plástico pequeno na

cor preta e os cordões para a criança segurar construídos com barbante; o brinquedo vai e vem – em que foram reutilizadas garrafas de refrigerantes de dois litros, cobertas por fitas crepes e que cada criança realizou pinturas em seu brinquedo afim de decorá-lo de acordo com suas capacidades criativas.

O projeto superou expectativas, pois não podíamos imaginar que as atividades iriam ser tão bem sucedidas e iriam ter aprovação e dedicação por parte das crianças como ocorreu. Tudo o que foi sendo planejado e desenvolvido teve constantemente a participação dos alunos, envolvimento e dedicação, e ainda, se demonstrava claro suas satisfações e empolgações. Reconhecemos que o sucesso do projeto jamais seria possível de ser alcançado, caso as crianças não estivessem sempre participando das decisões, escolhas e construções das atividades, brinquedos e brincadeiras, de froma espontânea em que cada um usava a sua criatividade. Além dos brinquedos confeccionados, foram realizadas muitas outras atividades, as quais já nos referimos anteriormente, e que através das mesmas foram construídos livros individuais contendo todos os registros, fotos que foram tiradas e anexadas. Os resultados alcançados foram muitos, envolvendo dessa forma, tanto percepções de desenvolvimento nas crianças quanto na produção de brinquedos e habilidades artitísticas que foram estimuladas e que pôde-se perceber evoluções e capacitações.

Sendo assim, quando o educador decide trabalhar com brinquedos e brincadeiras com as crianças de sua turma, este deve se preocupar com vários aspectos para que seu trabalho obtenha resultados satisfatórios tanto por parte das crianças, enquanto desenvolvimento e socialização de suas potencialidades, quanto para o professor que precisa identificar em seus alunos os desenvolvimentos esperados através das atividades propostas a serem realizadas. São vários os aspectos, desde possibilitar que as crianças sugiram as atividades, até mesmo refletir sobre os espaços a serem utilizados, os significados e a forma de pensar de cada uma das crianças que estão em processos de construção de novos saberes e criações.

Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *"Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende":* significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. ANPED, 29ª Reunião Anual (GT 07). Caxambú-MG, 2006. (publicação eletrônica)

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força:* rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Atmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. (Org.). *A excelência do brincar* – A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar:* um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>. Acesso em: 26 ago. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre Educação.* São Paulo: Xamã, 2001.

PASQUALINI, J.C e FERRACIOLI, M.U. A questão da agressividade em contexto escolar. In: ARCE, A. e MARTINS, L. M. (orgs). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos.* Campinas, São Paulo: Alínea, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história.* São Paulo: Olhos d' Água, 2001.

SUANNO, J. H. *A criatividade na educação infantil:* Um olhar complexo e transdisciplinar. En Torre,S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) *Innovación y Creatividad* (CD-ROM). Barcelona: Giad, 2010.

A literatura em questão: possibilidades pedagógicas

Patrícia Oliveira Santos Mateus[1], UFG e SEDUC
Luzia Rodrigues da Silva[2], UFG

Com este trabalho, temos o propósito de apresentar uma alternativa metodológica no que se refere à literatura no Ensino Médio. Partimos do pressuposto que é essa uma disciplina que desperta curiosidade e encanto quando é trabalhada de forma a levar o aluno ao mundo da arte, à palavra e suas travessuras, ao questionamento, às indagações, à imaginação e à emoção. No entanto, o que percebemos, na maioria dos contextos escolares, é uma distorção de conteúdos ao iniciar o ensino de literatura nesse referido nível de ensino, que consiste no último ciclo da educação básica. Sobre essa problemática, Martins (2006) diz:

> Em sala de aula, a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais. (MARTINS, 2006, p.83)

Além disso, percebemos também que muitos professores limitam o ensino de literatura aos períodos literários, à vida e obra do autor e pouco se preocupam em evidenciar a qualidade estética de um texto literário, dando ênfase aos seus movimentos lexicais e discursivos. Pouco se preocupam, ainda, com o papel da literatura na vida social e cultural dos alunos, levando-os à interpretação e à interação com o texto e, consequentemente, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos. No que se refere a essa questão, Cândido (2009) nos esclarece:

1. Professora da Rede Estadual de Goiás e Mestranda em educação básica pelo UFG/CEPAE. E-mail: pathymateus@hotmail.com

2. Doutora em linguística pela Universidade de Brasília(UNB) e professora da UFG/CEPAE. E-mail: luzro7@yahoo.com

> Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2009)

Na verdade, o fato é que muitos docentes acabam desconsiderando a riqueza da linguagem e as funções que a leitura literária pode desempenhar na formação do sujeito. Para Martins (2006), uma das formas de verificar esses problemas com o ensino da literatura é considerar que não existe uma interação entre professor, aluno e texto literário, pois muitos docentes acabam desconsiderando também a necessidade da interação do aluno com o texto, desvalorizando este momento em que o aluno deveria aprender a interpretar e construir sentido a partir dessa interação.

Nossos alunos precisam conceber a literatura como uma disciplina que correlaciona com as demais (Martins, 2006), em que há a necessidade de conhecer vários elementos históricos, filosóficos, entre outros, para que possamos fazer interferências enquanto leitores. Nesse sentido, Martins (2006) nos chama atenção:

> Leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato de leitura e à recepção do texto literário (MARTINS, 2006, p.87).

Ao pensarmos na realidade da sala de aula e da aversão, ao invés da paixão, que nossos alunos têm pela literatura e principalmente pela leitura, resolvemos desenvolver uma sequência didática para iniciar o conteúdo no primeiro ano do Ensino Médio, pois, ainda segundo Martins (2006, p. 91), "há uma necessidade evidente de reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino de literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos à leitura por prazer."

Nossa sequência foi feita para sete aulas, porém os alunos também desenvolveram atividades extraclasses: pesquisas, produções de vídeos e escrita. Desenvolvemos nosso trabalho na 1ª série do Ensino Médio de uma Escola Pública do interior da cidade de Trindade, estado de Goiás. Para que colocássemos em prática nossa sequência, contamos com auxílio de colegas de outras disciplinas que ajudaram nas pesquisas, na montagem de vídeos, na seleção de textos a serem trabalhados e na amostra literária. Além disso, contamos com a colaboração dos colegas em relação à permuta de horário de aulas para que pudéssemos dar continuidade aos trabalhos iniciados.

No primeiro momento, buscamos o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema a ser trabalhado, "O que é literatura?". As questões que nos nortearam foram: Vocês já ouviram falar em literatura? Já leram algum livro? O que acharam? Tiveram emoção? O que sentiram? O que pensaram?

Buscamos começar por questões mais genéricas para depois particularizar. A grande maioria dos alunos já tinha ouvido falar sobre literatura, porém não sabiam dizer bem o que era. Foi constatado que todos já tinham lido livros literários ou por imposição ou por gosto e as opiniões e sentimentos divergiam muito, oscilando entre amar e odiar esses momentos de leituras.

Após uma discussão calorosa, entregamos um pedaço de papel para cada aluno e pedimos que escrevesse ali uma palavra que representasse os textos literários para ele. O segundo passo foi pedir que cada um socializasse o que tinha escrito e pregasse o papel no quadro. Ao final, montamos uma espécie de mapa conceitual sobre o que seria a literatura.

Nossa mediação nesse momento foi importantíssima, pois ela direcionou as discussões para que os alunos percebessem os aspectos positivos da literatura para formação do sujeito e a importância da linguagem literária. Ao final desse primeiro momento, os alunos chegaram a um consenso do que seria literatura e resolveram que adotariam o conceito de *literatura como a arte que imita a vida.* Um conceito bem Aristotélico, o qual nos agrada muito.

No segundo momento, preparamos o Laboratório de Informática da Escola para que os alunos pudessem pesquisar outros conceitos de litera-

tura, para verem outras vertentes, sobremaneira de críticos literários como Antônio Cândido. Foi uma atividade prazerosa, pois pedimos também que, para cada conceito escolhido, eles buscassem imagens que remetessem ao conceito. A atividade foi feita em duplas.

Ao retornarmos para a sala de aula, fizemos um combinado que todas as duplas montariam pequenos vídeos no PowerPoint ou Movie Maker para serem apresentados na aula seguinte com os conceitos e imagens escolhidas.

Na aula seguinte, após todos apresentarem seus vídeos com belas paisagens e um conceito positivo da literatura, levamo-nos à reflexão. Pedimos uma aluna da 3ª série do Ensino Médio, que fazia teatro, para declamar o texto "A gente se acostuma", de Marina Colasanti. Em seguida, levantamos várias discussões sobre as questões do cotidiano e ações rotineiras que nos fazem perder nossa essência. Houve participação de toda à turma, levantando questões importantíssimas para a interpretação do texto. Notamos que houve uma identificação, ou seja, uma interação aluno-texto. Ao término, em meio ás emoções da turma, apenas dissemos que esta era uma das principais funções da literatura: levar-nos à reflexão e à humanização.

Pedimos que cada um buscasse em livros ou na internet um pequeno poema ou um texto que tivesse lhe tocado e o apresentasse à turma na próxima aula. Assim aconteceu. E, ao final, de forma coletiva, os alunos levantaram as funções da literatura percebidas por eles.

Como trabalho final, em grupo de quatro alunos, pedimos uma produção sobre o tema trabalhado, que podia ser: a escrita de um texto, podendo ser um poema, ou a produção de vídeo para que apresentássemos em um dia da semana no horário de aula para as demais turmas do ensino médio. Como sugestão da turma, a amostra foi chamada de "Literatura é Arte". No entanto, todos tinham a consciência do caráter formador e humanizador que o ensino da literatura pode proporcionar.

Após esse trabalho, o interesse da turma pela literatura cresceu e, a cada sugestão de leitura, a expectativa da turma crescia sobre o que faríamos para além do ato de ler. Sabemos que não conseguimos despertar

o prazer pela leitura e nem o gosto pela literatura em todos os alunos da turma, mas conseguimos levar alguns ao gozo e ao maravilhoso mundo da literatura.

Referências

BUNZEN, Clésio. MENDONÇA, Márcia (org.). Português no Ensino Médio e Formação de Professor. In: MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* São Paulo: Parábolas Editorial. 2006, p.83-102.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos.* 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

A "princesa e o sapo": em busca da criatividade no ensino de inglês como língua estrangeira e o uso de TICS

Barbra Sabota[1], UEG

Muito se discute sobre o papel da inovação em sala de aula, sobre o quão importante se faz que o professor tente atrair a atenção dos alunos com aulas criativas, dinâmicas e nem planejadas (BUTT, 2006). No entanto pouco se discute sobre qual o conceito de criar adotado nesse contexto. Tomamos, para este fim, um conceito clássico:

> Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de **novas coerências que se estabelecem para a mente humana**, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de **compreender**; e esta, por sua vez, a de **relacionar, ordenar, configurar, significar**. (OSTROWER, 1993, p. 2 – grifo nosso)

A inovação, como se vê na citação se dá na relação entre o que já se sabe e como o "novo" se apresenta, ou seja, ela está inserida também no contexto de releituras e no auxílio à capacidade de compreender envolvendo habilidades de pensamento específicas como as mencionadas no excerto. Behrens ratifica essa necessidade ao afirmar que o grande desafio aos docentes na atualidade é "mudar o eixo do ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender." (BEHRENS, 2013, p. 79). Desse modo, é possível entender que aulas inovadoras e criativas não representam eventos mirabolantes que exijam esforços sobre-humanos dos professores, mas sim,

1. Professora de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino no curso de Letras da UnUCSEH - UEG (Universidade Estadual de Goiás). Professora de Fatores socioculturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas no MIELT (Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias) da UEG. Emails para contato: barbrasabota@gmail.com barbra.sabota@ueg.br .

um planejamento específico que permita aos alunos traçar essas relações e fazer uso criativo da língua.

Neste texto apresento um roteiro de atividade de aula com uso de um vídeo cuja intenção é proporcionar o uso criativo de língua inglesa na construção de frases comparativas sobre um evento cultural (Carnaval). A aula foi planejada para alunos do 8º ano do ensino fundamental, mas pode ser adaptada para outras turmas com facilidade.

A premissa central do planejamento foi a de que os alunos se sentiriam motivados a falar sobre esse tema tão comum no Brasil, principalmente no primeiro bimestre, porém com ideia de expansão sobre o conhecimento que eles já tem sobre o assunto oportunizando assim a habilidade de **relacionar** conteúdos. O tema foi preparado para uma discussão em 3 momentos: Uma aula para realização de uma pesquisa na internet sobre o tema. Duas aulas de 45 min juntas para assistir ao filme e uma aula para a discussão do tema. Como descrito na sequência.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Para auxiliar no *input* de informações culturais da língua estrangeira e acréscimo da motivação selecionei um vídeo para ser exibido em um auditório (com características acústicas e visuais relativamente apropriadas), já que o uso do cinema como recurso pedagógico adicional tem a possibilidade de envolver aos alunos por sua linguagem, suas cores, e sons próprios. Lamentavelmente, o auditório da escola não possui as condições ideias de apreciação do cinema com manifestação artística e cultural, mas ainda assim, o local é mais convidativo do que a sala de aula. O vídeo selecionado foi a animação "A Princesa e o Sapo" dos estúdios Disney. O filme, com duração de 97 min., foi exibido com áudio em inglês e legendas em português. Reconhecido por ser o primeiro filme da Disney a trazer como protagonista uma jovem negra que se torna princesa, a animação é um conto de fadas musical ambientado em Nova Orleans, na década de 1920, e retrata uma comemoração de Mardi Gras, fazendo alusão ao nosso Carnaval. A fim de possibilitar que os alunos entendessem bem a ambien-

tação do filme, na aula anterior, foi solicitado a eles que fizessem uma busca na internet por esse tema e que listassem semelhanças e diferenças entre os dois eventos. Essa busca poderia ser feita em língua materna ou estrangeira. O resultado da pesquisa foi compartilhado em grupos e uma lista maior foi elaborada em um grande cartaz (esta atividade poderia ser realizada via *google doc* para que a escrita colaborativa pudesse acontecer e disponibilizada em lousa digital ou apresentada em *power point*, caso os recursos da escola permitissem).

Na aula após a sessão do filme o trabalho com a língua, propriamente dito, foi iniciado. Para tal, elaborei um *handout* retomando três cenas do filme (cenas 6, 7 e 13) em uma sequência de sete atividades na intenção de auxiliar os jovens a **ordenar** as informações e trabalha-las didaticamente. A intenção é que se possa reassistir às cenas conforme as atividades são realizadas. A atividade inicial tem caráter introdutório e é, portanto, bem abrangente, de modo a contextualizar a discussão. A atividade final pretende encerrar (sem esgotar) a discussão sobre o tema possibilitando sua personalização, ao solicitar aos alunos que se posicionem sobre o tema confere-se ao exercício um caráter crítico. As duas atividades (iniciando e encerrando a aula) têm a função de auxiliar os jovens a **significar** em língua estrangeira, ou seja, construir/atribuir significados próprios decorrentes da discussão dos temas, ao invés de serem consumidores de conteúdo, produzirem sentido em inglês.

Na elaboração do *handout* tomei o cuidado para que as atividades propostas oferecessem um apoio, *scaffolding,*[2] progressivo para que a turma conseguisse discutir o tema de modo bem sucedido. Foram previstas interações em pares e em grupos para que a aprendizagem colaborativa[3] pudes-

2. O *scaffolding* ("andaime", na tradução para o português) é uma das estratégias mediadoras mais comuns entre estudos sobre a aprendizagem colaborativa (SABOTA, 2008). Esse termo, cunhado pelos pesquisadores Wood, Bruner e Ross (1976), representa uma metáfora que explica, a princípio, o apoio que o tutor fornece ao aprendiz durante seu caminho de aprendizagem. Este apoio ou suporte fornecido pode ser de modo individualizado ou em pares/grupos e ele pode tanto ser proporcionado em interações orais como por meio de exercícios escritos. Ao planejar atividades de *scaffolding*, é importante que sejam consideradas as necessidades específica da turma pois são fatores determinantes quanto à extensão, ao grau de dificuldade e o modo de realização das mesmas – se individuais, em pares ou grupos, se de foram oral ou escrita (SABOTA, 2012).

3 termo utilizado para se referir ao tipo de abordagem que define a aprendizagem como decorrente do uso de

se ocorrer enriquecendo as discussões e compartilhando conhecimentos prévios.

As três primeiras atividades objetivam retomar a estória para certificar de que se lembram do ocorrido no filme, isso é importante para que haja sucesso nas atividades anteriores que dependerão do visto no filme. As atividades 1 e 2 exploram os personagens envolvidos no enredo da estória e a tipificação do evento (Mardi Gras e Carnaval). A atividade 3 resume a cena e pede aos alunos que optem pela melhor forma de descrevê-la selecionando palavras que completem o texto de acordo com o ocorrido. O objetivo é retomar o que os alunos se lembram para que haja sucesso na comparação pretendida nas atividades de 4 e 5, as dedicadas a configurar. São essas atividades que caracterizarão a aprendizagem de conteúdo da aula, a capacidade de comparar (argumentativamente) dois eventos culturais, que ocorrem em países distintos. Cabe ressaltar que apesar de a atividade ter um cunho essencialmente gramatical, a abordagem adotada foge à tradicional, pois é facultado às duplas o modo como proceder durante a comparação (se usando estruturas de adjetivos no comparativo, conjunções adversativas ou outras estruturas sintáticas). Ou seja, os alunos discutem sobre como querem usar a língua e se sentirem falta de alguma estrutura eles buscam auxílio externo (seja ela o professor, a internet ou uma gramática). Em uma abordagem comunicativa, o processo de construção da autonomia dos alunos parte do processo de aprender a fazer buscas e escolhas, é preciso que haja a necessidade da estrutura para que os alunos queiram aprendê-la e para que, então, se apropriem dela (WIDDOWSON, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos um roteiro de aula de inglês elaborada para atender a propósitos comunicativos sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa. Um vídeo e pesquisas na internet foram utilizados para:

atividades em pares ou grupo para a realização de tarefas pelos alunos (BRUFFEE, 1999). Essa abordagem foi desenvolvida a partir de dois conceitos de Vygotsky: o de que o conhecimento é uma construção social e o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

explorar conteúdos culturais, preparar os alunos para lidar com as TICs como ferramentas e, também, para motivá-los durante a realização da atividade. O roteiro fornece exemplos de como proporcionar *scaffolding* na interação em pares e em grupos de modo a tentar assegurar que a aula seja inovadora quanto à utilização de recursos e bem sucedida do ponto de vista do ensino-aprendizagem de língua inglesa bem como das habilidades exigidas no pensar criativo (relacionar, ordenar, configurar, significar) para auxiliar o aluno a compreender e criar.

Roteiro da aula: **Video Class - The Princess and the Frog (Disney)**

Prep questions - Last class we watched a movie, choose a partner to discuss it with you.

What was it about?

What were your favorite parts?

Report to class!

Watch scenes 6 and 7 again and answer the questions.

1. a) Do you remember the characters? Work in pairs and name them!

1- Naveen	2- Stella	3- Juju	4- Lottie	5- Tiana	6- Louis	7- Mama Odie
( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

b) Which of these characters DO NOT appear in the excerpts we've watched? _____

2. People wear different costumes for carnival celebrations. Which costumes do you see in the scene? Circle them.

Lamb	Aladdin	Princess	Fish	Squid	Giraffe	Mermaid
Emperor	Peasant	Shepherd	Musical instruments			
Clown	Ballerina	Horse	Donkey	Teacher		

3. Circle the words that best complete the paragraph.

The movie excerpt **starts/ ends** in a Mardi Gras **parade/ ball**. There are **few/many** people dancing and **talking/ sitting** happily. There is **no/ some** food. People are wearing **costumes/ regular clothes**. Stella, the dog, asks for a **bone/toast**. Tiana is talking to the dealers when she falls **under/on** the table. **Lottie/ Tiana** gets dirty and she has to change clothes, so they go upstairs. Tiana wears a **frog/ princess** costume. She looks beautiful! While she is still upstairs, she sees a **frog/ dog**. She throws some **toys/water** at it. She looks surprised when it **talks/ walks** to her. He says he is, in fact, a **prince/ rich man** and asks her to kiss him. She **slaps/kisses** him and turns into a frog too.

Watch scene 16 again (Parade) and discuss in groups (use the content in the posters to help):

4. How similar is it to the carnival parades we have in Rio de Janeiro - Brazil? Mention the things that are common and the differences you've noticed in the way people celebrate Carnival and Mardi Gras.

Things in common	
New Orleans (USA)	Rio de Janeiro (Brazil)

Differences	
New Orleans (USA)	Rio de Janeiro (Brazil)

5. Now, write **four** sentences comparing the celebrations, then, share with the class.

Over to you – Work in groups: discuss and prepare to report orally.

Do you like Carnival? Why (not)?
How do you usually celebrate it?
How is it celebrated in our city?
Is it usually referred to as a cultural activity? Justify your answer.
What are some positive and negative aspects of this celebration?

Referências

A PRINCESA E O SAPO: DEL VECHO; Peter (Produtor); MUSKER, John; CLEMENT, Ron (diretores). *The princess and the frog*. [Filme]. Produção de Peter Del Vecho, direção de John Musker e Ron Clement. EUA, Disney, 2008. DVD, 97 min. Animação. Aúdio original em inglês.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN; José M.; MASETTO, Marcos, T.; BEHRENS, Marilda, A. (org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (21ª edição revista e atualizada). Campinas, SP: Papirus, 2013.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative Learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

BUTT, Graham. *O planejamento de aulas bem sucedidas*. São Paulo: SBS Editora, 2006. 112p.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SABOTA, B. R. S. *Estágio supervisionado de LE*: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____ .Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco Jose Quaresma de. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

WIDDOWSON, Henry. Autonomous learning and authentic language. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1994.

WOOD. D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. v. 17, p. 89-100, 1976.

A produção de poemas em língua estrangeira para alunos iniciantes

Sirlene Terezinha de Oliveira[1], CEPAE/UFG

INTRODUÇÃO

A produção escrita é, em se tratando de uma língua estrangeira, um grande desafio para os alunos de nível básico. Tamanho temor se explica pela falta, principalmente, de vocabulário, mas também pelo desconhecimento das regras de conjugação verbal e dos elementos gramaticais que dão coesão ao texto. Pedir para que os alunos produzam um poema ainda é pior, pois de um modo geral, os alunos detestam escrever poesias tornando a atividade proposta, muitas vezes, em um verdadeiro fracasso.

Se trabalhar com poemas é assim tão difícil então por que insistir? Sant'Anna (2011) diz que: *"A poesia sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada"*. O professor pode, por meio da poesia, criar uma ponte entre o aluno e seus próprios sentimentos. É muito comum ao final de uma atividade como esta, no momento da leitura de cada poema, a manifestação de surpresa da turma com o resultado da escrita de determinados alunos. Eles simplesmente não sabem que podem escrever tão bem e os colegas, ainda confirmam com um *"nossa! Não sabia que ele(a) escrevia assim"*.

A verdade é que os alunos se preocupam tanto com a estética da escrita, o conteúdo, o ritmo etc., que não conseguem se entregar a beleza do texto. Outro ponto a ser considerado é que, quando escrevemos um poema expomos nossos pensamentos e nossos sentimentos mais profundos e o convite para que cada aluno olhe para dentro de si pode assustá-lo.

1. Sirlene Terezinha de Oliveira trabalha no CEPAE/UFG como professora de língua francesa. É formada em Letras licenciatura dupla português/francês pela UFG e tem Mestrado em linguística aplicada com ênfase em tradução pela UnB.

Segundo PERES, e DAY LEWIS, (1953) "A poesia é, em primeiro lugar, uma experiência agradável, algo que nos traz gozo – como um banho, uma roupa nova ou um bolo..."[2] (tradução minha). A poesia desperta a nossa sensibilidade nas artes e nas palavras. O convívio com a poesia favorece o prazer da leitura e nos convida à produção dos próprios poemas. Contudo é preciso um tempo de preparação. É preciso deixar o aluno sentir a poesia dentro de si, gostar dela, sentir a alegria das palavras para depois convidá-lo a se aventurar.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

A experiência que vou relatar agora nasceu de um convite para participar de um projeto de pesquisa/extensão que envolveria toda a escola, chamado **PIPOESIA**. Esse projeto já existe na escola há algum tempo e acontece todos os anos. A ideia é produzir poesias para serem impressas ou escritas nas pipas. Cada professor se propõe a trabalhar com uma turma e a turma com a qual eu deveria trabalhar era o 6º ano. Esses alunos têm entre 10 e 11 anos, estão começando a segunda fase do ensino fundamental e, é o primeiro ano de língua francesa da turma.

Por ser uma turma de nível básico, pensei em apresentar aos alunos uma lista de vocabulários e ver como a aula fluiria. Em minha busca, encontrei a imagem de uma árvore com vários desenhos.

Minhas aulas são conjugadas o que me favoreceu muito pois eu poderia iniciar e concluir esta primeira parte em um único dia. Então, entreguei uma fotocópia da árvore e deixei que os alunos me dissessem o que eles estavam vendo. Na medida em que eles me respondiam eu escrevia o vocabulário no quadro, formando uma lista de palavras, apenas em português. Exploramos ao máximo a árvore e seus desenhos.

Entre os desenhos havia a imagem do lobo que logo foi associada a história da chapeuzinho vermelho e também com a dos três porquinhos. O sapo com a coroa e o foguete também renderam muitas discussões.

2. "La poésie est donc, en tout premier lieu, une expérience agréable, quelque chose dont on jouit – comme le bain, le costume neuf ou le gâteau..." PERES Yves, DAY LEWIS C.(1953).

- Uma árvore: un arbre
- Alguns galhos: des branches
- O tronco: Le tronc
- As folhas: des feuilles
- uma lua: la lune
- o símbolo de música: la musique
- um balão: un ballon
- uma casa: une Maison
- um balanço: la balanceuse
- um gato: em chien
- um lobo: um loup
- um porquinho: um cochon
- um foguete: une fusée
- um pássaro: un oiseau
- uma joaninha: une coccinelle
- três flores (vermelha, amarela e roxa): trois fleurs(rouge, jaune et violette)
- um sapo com uma coroa: un crapaud avec une couronne
- a grama: l'herbe

Na semana seguinte percebi que os alunos ainda se lembravam das histórias que lembramos e inventamos, então distribui uma folha com o vocabulário visto na aula anterior e ao mesmo tempo coloquei o vocabulário no quadro. Após uma rápida revisão, comecei a escrever no quadro as mesmas palavras em francês. Trabalhamos a pronuncia das palavras com pausas para os risos, tudo em um clima descontraído e participativo.

Aproveitei o momento e pedi que se sentassem em duplas. Distribui uma folha em branco e pedi que juntos fizessem um poema usando o máximo de palavras trabalhadas possível. Alguns alunos pareciam já saber o que escrever, mas a grande maioria olhava para o papel em branco e para mim com uma cara muito assustada e alguns diziam que nunca iriam conseguir. Sem dar muita importância às reclamações de alguns, coloquei uma música instrumental, a imagem ampliada e colorida da árvore no quadro e comecei a circular pela sala ajudando-os com a formação das frases.

Na semana seguinte, levei cartolinas, tesouras, colas, figuras, lápis de cor etc., e pedi para que eles fizessem cartazes ou apenas uma moldura para seus poemas. O trabalho ficou lindo e muito criativo.

Em anexo, deixo um poema escrito por dois alunos da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta foi a primeira vez que trabalhei poemas com uma turma de nível básico, mas foi enriquecedor ver como eles conseguiram unir palavras soltas organizando-as textualmente. Para mim os objetivos foram cumpridos. Ao final da atividade tive alem dos poemas uma turma animada, interessada e se sentindo capaz de aprender o francês.

Referencias

Affonso Romano de Sant'Anna www.releituras.com/arsant_bio.asp

PERES Yves, DAY LEWIS C., *Poésie pour tous. Initiation à la poésie*, Seghers, Paris, 1953, p. 26.

ANEXO 1

L'arbre
L'arbre a les branches, les branches ont les feuilles.
L'arbre est dans la terre, et la terre dans
l'espace.
La terre a la musique de la lune, la
coccinelle, le chat noir, le ballon et la grenouille
a beaucoup plus comme le crapaud
qui est devant prima.

A transdisciplinaridade como ferramenta de uma aula de lingua e cultura francesa estrangeira

Thales Rodrigo Vieira[1], CEPAE/UFG

Ao estudar uma disciplina de língua estrangeira, o aluno percebe que deve reaprender todas as demais disciplinas na língua em que estuda. Cada língua traz consigo uma peculiaridade na compreensão da história, da geografia, das artes, da matemática e das demais áreas do conhecimento. Esse fenômeno ocorre porque, na verdade, a divisão em disciplinas é arbitrária, e a evidência dessa arbitrariedade vem à luz ao aprendermos outro idioma.

Determo-nos no ensino simples de regras gramaticais e vocabulário, entretanto, é a maneira mais rápida e direta que nós, professores, podemos encontrar para fracassarmos em nossa missão docente. O aprendizado de uma língua é indissociável da compreensão de aspectos socioculturais dos povos que falam esse idioma. Costuma-se citar o chinês como exemplo de língua cujo aprendizado da escrita e fala é inextricável àquele da cultura. A língua chinesa impregna-se da cultura de seu povo em cada construção ideogramática, o modo de pensar determina a fala e a escrita. Alguém que aprendesse a gramática e o vocabulário mandarim, de maneira dissociada da cultura do falante, teria sérias dificuldades em se comunicar com um chinês.

Esses conteúdos socioculturais não devem, contudo, ser simplesmente impostos verticalmente sentido professor/aluno. O objetivo aqui é transformar o aluno em um pesquisador e a escola em um local de investigação científica, assim como integralizar os conteúdos ensinados. Com a proposta de abordar um conteúdo de maneira transdisciplinar, estudando

1. Licenciado em Letras - Francês e Português pela Universidade Federal de Goiás.
Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás.
Professor de Língua Francesa no Colégio de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - UFG
Endereço eletrônico: thalesrv@yahoo.com.br

a cultura, correntes artísticas, filosóficas e a linguagem, e ao mesmo tempo convidarmos o aluno do ensino médio da educação básica a participar da construção do seu conhecimento, elaboramos a presente aula cujo tema é o "Romantismo como reação ao classicismo".

METODOLOGIA

O conteúdo que nos propomos a trabalhar em sala, no presente projeto, é importante para a compreensão da literatura francesa do século XIX até nossos dias, destinando-se a alunos do ensino médio que já possuam conhecimento de aspectos básicos da língua francesa. Essa aula poderia, igualmente, ser ministrada em português para alunos interessados em literatura universal, apenas modificando certas abordagens vocabulares e gramaticais que ocuparão, invariavelmente, parte da aula de língua estrangeira.

A oposição do romantismo ao classicismo dominou, após o século XIX, não somente a literatura e as demais artes, como também a filosofia com Hegel, por exemplo, e todas as demais correntes que após ele aceitaram que a razão não é absoluta nem objetiva na compreensão do mundo, em oposição ao modelo aristotélico que pretendia racionalizar tudo o que existe no homem, na sociedade e na natureza. Nem mesmo a didática, enquanto disciplina do conhecimento, escapou de tal dicotomia: é assim que a didática romântica de Rousseau, em seu tratado Emile, surge em oposição à clássica Didática Magna de Iohannis Comenius.

Assim posto, o objetivo geral da presente aula é apresentar as características mais marcantes do movimento romântico no século XIX em oposição à corrente classicista, como já foi mencionado. As atividades serão realizadas utilizando a cooperação, a solidariedade e o aprender a aprender.

O objetivo específico da primeira atividade é utilizar os conhecimentos prévios do aluno para que eles sejam conduzidos a passar de uma imagem concreta para um conceito abstrato. O professor apresentará quadros do movimento romântico assim como quadros do classicismo. Os alunos deverão dizer qual característica eles percebem nos quadros. Quais adjetivos eles podem dar às telas: sombrio, harmonioso, misterioso, equilibrado, perfeito etc.

Em seguida, o professor projetará para a turma dois quadros, um romântico e outro clássico. Os alunos receberão, então, cartões com vários adjetivos. A turma, por sua vez, será dividida em dois grupos, um que deverá encontrar adjetivos que qualificam o movimento romântico e o outro grupo que adjetivará a escola clássica. Estes grupos colaborarão entre si, permutando os cartões, para colocar os adjetivos que eles acreditam pertencer a um e outro movimento artístico sob o respectivo quadro.

Em relação à questão da ecoformação, presente na escola criativa, os alunos serão convidados a fazer uma reflexão sobre a natureza retratada em cada um dos períodos e maneira pela qual o homem se relaciona com o seu meio. Sendo que o classicismo acredita em uma natureza benigna em harmonia com o homem, chamada então de locus amoenus. Isto é, um lugar agradável, ameno, que dominou o gosto da chamada corrente clássica desde os gregos e latinos, como Homero e Virgílio, até os clássicos da renascença, como Ariosto e Tasso.

Já a visão romântica da natureza coloca o homem em oposição ao ambiente em que se encontra, chamado *locus horrendus*. Os alunos devem perceber que toda arte trata também de como homens e mulheres encaram o seu meio. A escola deve refletir, portanto, com seus alunos a relação com o ambiente

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cada vez mais setores da educação percebem a impossibilidade de se estabelecer limites rígidos dentro das disciplinas do conhecimento. Os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental apontam para a necessidade de unificar as áreas do conhecimento em torno de eixos temáticos. Eles mostram que uma disciplina isoladamente não é suficiente para explicar determinado fenômeno. E na esteira dessa abordagem integral de um objeto de estudo, percebe-se a necessidade da formação mais ampla do aluno em suas dimensões pscicossocioculturais. Surge aí a discussão da necessidade de formar indivíduos que saibam

conduzir suas ações em seu benefício sem preterirem o bem comum e as necessidades da sociedade na qual estão inseridos.

Para Random (2002) a transdisciplinaridade é não somente um diálogo entre as áreas do saber como também é uma postura que exige do sujeito um olhar diferente para o objeto. Faz-se necessário mudar conceitos preconcebidos, aprender a aprender, sair dos limites impostos por uma educação mecanicista. A transdisciplinaridade é uma maneira de investigar o sentido das coisas, mas, acima de tudo, uma maneira de investigar a modo como interpretamos esse sentido. Esse questionamento nos leva a nos posicionarmos enquanto sujeitos do conhecimento, a encararmos a nossa posição como indivíduos que não aprende ou julga de maneira objetiva, desprovidos de conteúdos ideológicos. A educação transdisciplinar deve, portanto, conduzir aluno a fazer uma reflexão sobre si mesmo ao mesmo tempo em que reflete sobre qualquer elemento exterior. O inteligência humana divide todas as coisas, as disciplinas, possui um olhar variado para as coisas e os seres, mas não pode saber em que ponto cessa o a sua subjetividade na compreensão da relação simultânea entre o todo e a parte, o micro e o macro, o local e o global.

Coll (2002) aponta um conjunto de fatores dentro de nós, como a hereditariedade, a cultura, afetividade, aspectos sociais, culturais, religiosos que nos formam e conformam nossos saberes. Se esse conjunto fosse retirado do ser pouco ou quase nada sobraria. Isto é, somos seres definidos por aspectos socioculturais. Essa visão leva a um conceito múltiplo da realidade, e para aceitarmos a multiplicidade dessa realidade delineada pela cultura, devemos aceitar, igualmente, o pluralismo cultural. Daí a necessidade de se compreender a relatividade das culturas. Encarar a outra cultura sem o "racionalismo pretensamente compreensivo", ou seja, erguendo-se contra o totalitarismo do pensamento, como se a nossa cultura fosse a única unidade de medida com real valor.

Enfim, discorreu-se sobre transdisciplinaridade e pluralismo cultural, contudo, deve-se lembrar dos valores que delinearão a vivência em sala de aula. Até o presente momento a sociedade tem escolhido a competitivi-

dade, preterindo a cooperação. Soler (2002) explica a diferença entre a educação cooperativa e aquela baseada na competição. A cooperação, segundo o autor, é um processo de interação social cujos objetivos, responsabilidade e ações são compartilhadas por todos os participantes do grupo e os benefícios são distribuídos igualmente entre estes. Já na competição os objetivos são mutuamente excludentes, os benefícios se concentram na figura dos vencedores. A cooperação é, então, a forma de interação mais indicada para motivar o conjunto como um todo. Devido a essa visão, valores como a cooperação e a solidariedade ganham destaque nas práticas pedagógicas da educação básica.

Referências

ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). *Educação e complexidade*: "Os sete saberes" e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 104 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1997

COLL, Augusti Nicolau. "As culturas não são disciplinas: existe o transcultural?" In: SOMMERMAN, Américo; MELO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2002.

RANDOM, Michel. "O Território do olhar." In: SOMMERMAN, Américo; MELO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2002.

SAWAIA, B. B. A participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2003, p. 115-134.

SOLER, Reinaldo. *Jogos Cooperativos.* Rio de Janeiro: Editora SPRINT, 2002.

VERGANI, T. *A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação.* (Org. FARIAS, C. A.; MENDES, I. A.; ALMEIDA, M. C.). São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2009 (Coleção Contextos da Ciência).

Acessibilidade como ferramenta de educação ambiental e inclusão social na Trilha Ecológica Curumim do Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres

Fernando Yuri Silva dos Anjos[1],
Jéssica Maria Israel de Jesus[2],
Amanda Vaz Alves[3],
Glacie Regina Rosa[4],
Sandra Adelly Rocha Alves[5]

RESUMO

A educação é primordial para o desenvolvimento sustentável da sociedade. A educação ambiental caracteriza-se por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, o que significa que ao discutir qualquer problema ambiental, envolvem-se todas as esferas de conhecimento. As trilhas ecológicas inserem-se na educação ambiental num sentido completo, pois proporcionam a aquisição do conhecimento através de experiências práticas em que as vivências do mundo real sejam complementares as teorias, além de que propiciar a interação do homem-natureza. Para que a educação ambiental seja trabalhada com todos, e necessária à criação de ferramentas e práticas acessíveis que favoreçam o contato com a natureza e a interação social.Diante disso este trabalho objetiva-se a utilizar e avaliar as Trilhas ecológicas Curumim e Ver o Rio, como uma ferramenta de acessibilidade a educação ambiental e inclusão social.

Palavras chave: interação; conscientização ambiental; natureza; aprendizado.

1. Acadêmico do curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental pela faculdade Metodista de São Paulo – Pólo Ceres, Goiás. E-mail: fernandoyurii@hotmail.com

2. Acadêmica do curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Ceres, Goiás. E-mail: jessicamaryisrael@hotmail.com

3. Acadêmica do curso de Bacharelado em Zootecnia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Ceres, Goiás. E-mail: amandinhavaz@hotmail.com

4. Msc, Pedagoga, Docente do do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Ceres, Goiás. E- mail: gluaregina@hotmail.com

5. MSc, Bióloga, Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Ceres, Goiás. E- mail: sandrarochabiologa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é primordial para o desenvolvimento sustentável da sociedade. A questão ambiental é, atualmente, um dos temas considerados estratégicos nos compromissos e tratados internacionais promovidos por agências intergovernamentais, como as que integram a ONU. De acordo com Castro & Spazziani (1998), a conscientização é uma condição indispensável para a educação ambiental. De acordo com Dias (1994) a educação ambiental caracteriza-se por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, o que significa que ao discutir qualquer problema ambiental, envolvem-se todas as esferas de conhecimento. A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade (LOUREIRO,2004).

De acordo com Aiolfiet al., (2011), as trilhas ecológicas inserem-se na educação ambiental num sentido completo, pois proporcionam a aquisição do conhecimento através de experiências práticas em que as vivências do mundo real sejam complementares as teorias, além de que a interação do homem com a natureza exercer um papel fundamental na conjuntura dos meios possibilitando a desenvoltura do respeito à natureza.

Cada trilha deve ser desenhada, construída e mantida segundo suas necessidades específicas, as quais se relacionam com seu objetivo recreacional, seus níveis de dificuldade, a demanda de uso, as características físicas do terreno, seus aspectos ecológicos e paisagísticos e em qual zona da unidade de conservação se situa (FONTOURA & SIMIQUELI, 2006).

A fim de que a trilha execute as funções as quais se destina, ela deve estar inserida no processo de planejamento ambiental, sendo adequadamente construída, manejada e monitorada; desta forma é possível desenvolver o ecoturismo em consonância com a conservação da natureza e a manutenção da integridade dos ecossistemas (PECCATIELLO, 2007).

Uma maneira de tornar a educação ambiental uma pratica acessível a diversos públicos são os percursos interpretativos. Estes podem ser temáti-

cos, com a predefinição de um tema antes da caminhada, ou de descoberta, ou turísticos e de lazer.

Diante da importância da conscientização ambiental, e da necessidade de que a mesma se torne acessível a todos, este trabalho objetiva-se a utilizar a Trilha ecológica Curumim como uma ferramenta de acessibilidade a educação ambiental e inclusão social.

MATERIAL & MÉTODOS

A trilha Curumin e realizada nas dependências do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Rod. 154 km 03 – Cx. Postal 51 – Ceres –GO. Ao chegarem à instituição os visitantes são recepcionados e guiados até o Centro Agroecológico, ponto de apoio das trilhas, por ser um anfiteatro aberto construído por matérias ecológicos, referenciando o inicio partida das demais trilhas podendo ser tanto a Trilha Curumim, com cerca de 300 metros de extensão, que será o local da implantação do projeto de acessibilidade ambiental ou a Ver o Rio, com cerca de 1 km e, 800 metros, destinadas para os demais faixas etários e públicos.

Desde a sua criação a trilha vem sendo admirada por todos aqueles que têm a oportunidade de conhecê-la. Infelizmente ainda há pessoas que não usufruíram desse bem por diversos motivos que limitam esta prática. A acessibilidade e um grande sonho para trilha é uma das maiores virtudes do IF Goiano, poder implantar práticas de educação ambiental, acessibilidade e inclusão social através de recursos didáticos produzidos a partir de materiais reciclados.

A adaptação dos trechos é de grande valia para que possa ser possível a acessibilidade, utilizando madeiras oriundas de pallets para permear a trilha e consigo diminuir e eliminar possíveis acidentes no decorrer do trajeto e promover a locomoção dos cadeirantes, pessoas com deficiência visual e idosos.

As atividades de Manutenção são essenciais, pois sem as mesmas, todo o restante do projeto se tornaria inviável. Para que as suas atividades

des do projeto prossigam de maneira continua, a manutenção e de grande valia, pois quando realizada de maneira correta e eficaz, as melhorias são refletidas em benefícios para todos. A manutenção da trilha deve seguir procedimentos e intervenções que minimizem os impactos e que garanta a integridade física de todos aqueles que usufruírem de forma direta e indireta à trilha.

A manutenção deve ocorrer periodicamente, realizando-se a limpeza de todo o trecho da trilha, através de capina, poda, roçagem, retirada de lixo durante o percurso e retirando tudo aquilo que possa atrapalhar o fluxo no trajeto dos visitantes. Ressaltando que estamos projetando todos os caminhos visando a acessibilidade, só assim poderemos incluir os visitantes e praticantes do centro de equoterapia com suas necessidades especiais. Todo impedimento que possa a vir atrapalhar no deslocamento (galhos, cipós, raízes, pedras, etc.) desse novo publico deve ser retirado, ou caso não conseguir ser retirado, deve ser elaborado outro mecanismo que possibilite esse deslocamento.

Conforme a necessidade de manutenção, estruturas devem ser observadas como o crescimento de excessivo da vegetação local, através da poda de galhos que possam estar interrompendo ou dificultando o fluxo nos caminhos, a manutenção dos corrimãos, pontes, escadas, cercas, passarelas, devem ter uma atenção redobrada, pois são matérias com uma durabilidade limitada e assim quando houver a necessidade devem ser substituídos.

Ao decorrer da trilha, terá pontos de informações que estarão disponíveis na linguagem do braile, produzidas em tapas de potes de sorvete. Para os deficientes auditivos os guias serão treinadas na língua Libras, para que os visitantes possam obter o maximo de interação no ambiente.

Para a avaliação da qualidade e da eficiência das trilhas na educação ambiental e na efetiva acessibilidade, serão aplicados questionários, as pessoas que consigam ler e escrever, (aos deficientes visuais o questionário será formulado todo em linguagem do braile) sendo eles os

RESULTADOS ESPERADOS

Permitir aos alunos e visitantes a integralização com a sua origem, com o seu eu interior, meio da educação ambiental e inclusão social, no contexto ecopegogico. Podendo então ter acesso a natureza de forma simples e clara como "todas as pessoas tem". Sensibilizando e educando este publico tão especial e garante de novas formas de serem lembrados.

Adaptação da trilha para que possa ser acessível por todos e todas, promoverem a educação ambiental, social, ética e humana, pela inclusão social. Transmitir a verdadeira mensagem para este novo publico, que ele também fazem parte deste elo ecológico. Para que este projeto possa ter efeitos a avaliação da qualidade e da eficiência das trilhas na educação ambiental e na efetiva acessibilidade, serão aplicados questionários, as pessoas que consigam ler e escrever, (aos deficientes visuais o questionário será formulado todo em linguagem do braile) sendo eles os visitantes da trilha que terão acesso ao trajeto, de forma que teremos os resultados quantitativos do mesmo.

Referências

AIOLFI, R. B.; HASSE, B.; BERNADON, A.; GODOY, W. I. Trilha ecológica como um recurso pedagógico à educação ambiental. *Synergismusscyentifica* UTFPR, Pato Branco, 2011.

CASTRO, R.S.; SPAZZIANI, M.L. *Vygotsky e Piaget*: contribuições para a educação ambiental. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L. Tendências da educação ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul- RS, EDUNISC,1998, p. 195-210.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas.* São Paulo, Global, 1994.

FONTOURA L. M. & SIMIQUELI R. F. *Análise da capacidade de carga antrópica nas trilhas do Circuito das Águas do Parque Estadual do Ibitipoca, MG.* Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Análise Ambiental. Faculdade de Engenharia – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformas em educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental.* Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n.0, p. 13-20, 2004.

PECCATIELLO, A. F. O. *Analise ambiental da capacidade de carga antrópica na trilha principal do circuito Pico do Pião- Parque Estadual do Ibitipoca, MG.* Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Análise Ambiental. Faculdade de Engenharia – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2007.

Adaptação e complementação de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa na educação básica: relato de experiência

Magali Saddi Duarte[1]
CEPAE/UFG
FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás[2]

INTRODUÇÃO

A pertinência do uso do livro didático ou de materiais autênticos em aulas de línguas estrangeiras tem se constituído, ao longo dos anos, em debate por parte dos que se ocupam com a língua estrangeira. Richards (1998), por exemplo, questiona se o uso de livros didáticos, de algum modo, limita ou cerceia a ação do professor, representando uma influência negativa em sala de aula. Para Costa (1987, p. 54), no entanto, o livro facilita a aprendizagem; provê 'segurança' aos alunos, além de exercer papel de mapa de viagem. Contudo, o autor observa que o livro não pode ser predominante, nem absoluto na definição do que o aluno irá aprender.

De maneira geral a discussão se pauta pelo uso ou não do livro didático. O consenso só ocorre no entendimento de que não há livro perfeito (SAVIGNON, 1983; CUNNINGSWORTH,1988; CUNNINGHAM, 1995; TOMLINSON, 2001; WEININGER, 2001; QUINTERO, 2003). Neste sentido, conforme observa Duarte (2003, p. 69), "os linguistas que não se opõem ao uso do livro didático sugerem a sua adequação e ou adaptação às necessidades do professor e dos alunos (QUINTERO, 2003; CUNNINGSWORTH, 1988; GABRIELATOS, 2003).

---

1 Professora adjunta de língua inglesa do CEPAE/UFG. magalisaddi@gmail.com

2 Os nossos agradecimentos à FAPEG que provê 19 bolsas de iniciação científica júnior para alunos de línguas estrangeiras na participação deste projeto.

A adoção de um livro como guia para as aulas de línguas estrangeiras implica seleção, adequação, adaptação, recurso financeiro, a decisão por um livro nacional ou importado, a proficiência do professor. Além disso, relatos de professores expressam que ainda hoje alguns materiais didáticos continuam sendo selecionados por coordenadores de escolas e não pelo professor da disciplina. Essa questão, portanto, se torna ainda mais relevante se se tratar de escolas públicas.

Mais recentemente, em 2011, numa atitude inédita o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a fornecer para as escolas públicas livros de língua inglesa e de língua espanhola para o ensino fundamental e a partir de 2012 os livros passaram a ser oferecidos para as escolas públicas de ensino médio. Sem desconsiderar a importância e o avanço que isso representa para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, experiências anteriores com materiais que não são produzidos para fins didáticos, tais como, música, filmes, poemas, contos de fada, artes plásticas, nos possibilitam afirmar que esses recursos qualificam a aula tornando-a mais interessante, motivadora e interativa. Dentre os aspectos referentes às habilidades, o desenvolvimento da oralidade e da escrita são aspectos possíveis de serem observados. As experiências mencionadas se efetivaram em outras pesquisas desenvolvidas por nós nos anos de 1995 e posteriormente em 1999.

A investigação na literatura da área sobre os motivos pelos quais as histórias devem fazer parte do ensino de língua estrangeira e de língua materna, Andrew Wright (1995) cita: motivação, significação, fluência, consciência linguística, estímulo para conversação e a escrita, comunicação e por último currículo[3]. Dos motivos apontados, o autor assinala o fato de as crianças necessitarem de ouvir histórias e estarem sempre predispostas a ouvi-las ou lê-las, elas passam a ser fonte de motivação. Além disso, ao ouvir as histórias as crianças buscam o significado das histórias. Se elas encontram tais significados, são recompensadas pela habilidade compreensão

3 Tradução efetuada por nós.

e são motivadas a tentar aprimorar suas habilidades de compreensão em níveis mais elevados.

Pereira e Duarte (2003) explicam que uma das vantagens que os textos literários exercem no ensino de línguas estrangeiras trata-se da repetição dos chavões. Segundo as autoras, esse momento permite ao aluno experimentar a língua estrangeira de modo contextualizado, saindo da esterilidade dos chamados *drills* na metodologia do ensino e aprendizagem de línguas.

Dentre os trabalhos que dão suporte teórico a esta pesquisa, é importante retomar, por exemplo, o artigo de Freire e Murce (2009), que traz questões importantes sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no que concerne a uma concepção de corpo fundamentada na psicanálise, que o concebe como corpo pulsional ou *corpolinguagem*, corpo efeito de linguagem. No artigo, os pesquisadores partem de um problema bastante comum, o da frustração, entre professores, em relação a uma expectativa não alcançada por parte de seus alunos, o que não se restringe, evidentemente, às aulas de língua estrangeira (LE), mas à educação em geral. Outro problema está relacionado ao uso dos livros didáticos para o ensino de LE, nos quais não se percebe nenhuma referência ao corpo que vá além do que este comporta do registro do imaginário, isto é, do que concerne ao campo do sentido. O corpo é basicamente um corpo utilitário, assim como a língua é meramente um "instrumento de comunicação". A língua estrangeira acaba então se limitando a "servir para" o aluno aprender "como" comprar um bilhete numa estação, como pedir comida em um restaurante, como orientar-se dentro de uma cidade desconhecida etc. Os textos são utilizados como pré-textos "para" alguma coisa, antes de serem considerados por eles mesmos, como fruição, por exemplo. Claro que esses conteúdos também são importantes, mas não são tudo. Aprender uma língua estrangeira é muito mais complexo – ou muito simples, para alguns alunos –, é verdade, mas, de qualquer modo, não é sem consequências para o corpo. Os pesquisadores lembram que, de um modo geral, em sala de aula e nos livros didáticos, a língua é tida como transparente, completa,

sem equívoco, como se não houvesse um corpo desejante que é efeito de linguagem e que, portanto, compõe um sujeito que é faltante. Ignora-se a incompletude da linguagem – e do sujeito, ignora-se a singularidade e, muitas vezes, o sofrimento que é constitutivo do processo de ser capturado por uma nova língua.

Considerando a complexidade que envolve o ensino e aprendizado de língua estrangeira, o seguinte problema para o desenvolvimento desta pesquisa foi levantado: quais são as implicações da utilização de outros recursos didáticos, que não o livro didático, no ensino de língua estrangeira para alunos de uma escola pública federal de Goiânia em seu contato regular e sistematizado com a língua estrangeira?

Como objetivo geral, tem-se o seguinte:

- execução de atividades pedagógicas e de criação artística que possibilitem investigar a leitura, a escrita e a criação corporal e literária do estudante de língua estrangeira na educação básica.
- E no que tange aos objetivos específicos, pretende-se:
- fazer com que o aluno se torne um elemento ativo em seu processo de aprendizagem. Isto significa que o professor deixa de desempenhar simplesmente o papel de transmissor de informações e torna-se o elemento que provê meios de levar o aluno a descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e também de sua maneira particular de aprender;
- desenvolver a capacidade de compreensão e de expressão oral e escrita em língua estrangeira;
- ampliar o universo discursivo e de conhecimento do aluno que, em contato com diferentes culturas e visões de mundo, ou seja, com diferentes modos de significar – e significar-se –, amplia o entendimento de sua própria cultura e sociedade e, consequentemente, sua capacidade de ressignificá-las e resignificar-se como sujeito;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações determi-

nadas, tendo como base o conhecimento prévio do aluno, constituído em língua materna;

- encorajar uma atitude positiva do aluno em relação ao estudo de uma língua estrangeira;
- integrar a LE a outras disciplinas por meio da leitura, exposição de trabalhos e produção de textos sobre diversos temas;
- promover um ambiente de ensino-aprendizagem mais agradável e prazeroso, por meio de atividades lúdicas, tais como audição de músicas, exibição de vídeos, trabalhos que envolvam a literatura, jogos, teatros e outros.

No que diz respeito à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo que vem se valendo de diversos instrumentos de coleta de registros (dados), como: a produção escrita e oral dos alunos, diários de pesquisa (protocolo), entrevistas, diários dialogados, além de entrevistas e questionários.

São participantes desta pesquisa alunos da 2ª fase do ensino fundamental de língua inglesa a partir da 6ª série do ano de 2012. Além destes alunos pensamos que alunos do ensino médio poderiam tomar parte da pesquisa por meio de projetos de iniciação científica júnior. Para a participação destes alunos consideramos a possibilidade de eles participarem na seleção de materiais mais conveniente para as séries iniciais que contemplem temas que possam vir a contribuir para a formação cultural dos alunos.

É possível observar, por meio do material que vem sendo coletado – diários dialogados, que no início da pesquisa, junho de 2012, os alunos mostravam-se inseguros e algumas vezes angustiados ao tentar entender o conteúdo do material trazido para a sala de aula. Com o passar do tempo e a familiarização entre professor, alunos e recursos didáticos, observo que os alunos se sentem mais confortáveis e menos ansiosos com a aquisição da língua estrangeira.

Algumas atividades já foram apresentadas pelos alunos a partir deste projeto. No ano de 2012, uma aluna declamou uma poesia de sua autoria

num projeto de extensão denominado Pipoesia, no Cepae/UFG. Em 2013, a partir de uma atividade trabalhada em sala de aula, um *shape poem*, cujo título é The Planet of Mars, no mesmo evento denominado Pipoesia, dois alunos da 7ª série produziram e declamaram o seguinte poema:

THE PLANET OF MILUKA[4]

In the planet of Miluka
They all wear very brilliant clothes.
And they all have blue hair.
And there is no air there.
The queen's name is Cher.
They all live like us
They all work, they sleep, they eat and they love
But they are in another
Dimension
Too far from us.

O tempo previsto de duração da pesquisa é de quarenta e oito meses, a contar do início do ano letivo de 2012, com a possibilidade de prolongamento por mais doze meses. Tenho argumentado com meus pares que o desenvolvimento de pesquisa em sala de aula provê importante material para reflexão e desenvolvimento de estratégias, por parte do professor. Com isso, é possível que os professores passem a ter maior produção de materiais didáticos, o que pode vir a garantir mais independência do professor em relação ao livro didático.

Referências

AGUIAR, V. T. (coord.). *Era uma vez... na escola*: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

4 Buscou-se transcrever o poema no mesmo formato escrito pelos alunos.

DUARTE, M. S.; PEREIRA, E. F. de O. Telling texts, facilitating reading. In: Encontro de educadores do ensino básico 2. e Encontro de contadores de histórias de Goiás 1., 1999. Goiânia, Revista Solta a Voz, Goiânia: Cegraf, 1999, p. 50.

DUARTE, M. S. *O ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira*: a noção de competência comunicativa no livro-texto. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

FREIRE, S. M. & MURCE, N. O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: algumas questões sobre o corpo. *Solta a Voz*, vol.20, n.1, p.73-86, 2009.

PEREIRA, E. F. de O. ; DUARTE, M. S. Contação de histórias em aulas de línguas. *Solta a Voz*. v. 17, n. 1, jan/jun., 2006. p. 27-34.

PEREIRA, E. F. de O. ; DUARTE, M. S. Histórias em aulas de língua inglesa. In: RODRIGUES, E. B. T.; ANTUNES, S. F. (Org.). *Contação de histórias*: uma metodologia de incentivo à leitura. SEE/Go, 2007.

QUINTERO, P. *The matter of selecting material*. Disponível em: http://www.britishcouncil.org..co/english/pquintero-crico.doc. Acesso em 10 abr. 2003.

RICHARDS, J.C. Textbooks: Help or hindrance in teaching? In: RICHARDS, J.C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.125-140.

SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence*: theory and classroom practice. Reading, Massachussetes: Addison-Wesley Pulishing Company, Inc. , 1983.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press, 2001, p. 66-71.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras:* construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 125-133.

"África, um embarque cultural": mostra de cultura africana e afro-brasileira no Dia da Consciência Negra no Colégio Desafio

Welberg Vinicius Gomes Bonifácio[1], CEPAE/UFG

INTRODUÇÃO

O Brasil possui a quinta maior população mundial, sendo mais de 190 milhões de habitantes, onde sua origem está ligada a uma diversificada composição étnica que agregou povos oriundos, sobretudo, do continente europeu, África e nativos da América, o que resultou em uma enorme diversidade cultura, porém, que não se manifesta de forma democrática na geografia e na história brasileira, o que é resultado de processos históricos de práticas desiguais, discriminatórias e excludentes em nossa sociedade, que acabaram condicionando determinados seguimentos sociais e culturais a estarem de forma marginalizada, física e ideológica no país. Assim, torna-se evidente a importância da discussão das temáticas ligadas às relações étnico-raciais, para a busca de uma verdadeira igualdade racial.Nesse sentido, desde a década de 1970, é comemorado no Brasil no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra. A data corresponde ao dia em que um símbolo da resistência negra ao regime escravista, Zumbi dos Palmares foi assassinado, no ano de 1695. Seu objetivo é fazer refletir sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e sobre as questões da igualdade racial.

Assim, a data foi idealizada para marcar e abrir o debate sobre as políticas públicas para promoção da igualdade racial, vislumbrando o estabelecimento de um Estado democrático de direitos, oferecendo isonomicamente a todo e qualquer cidadão: educação (inclusive superior), saúde, justiça social, entre outros aspectos. Sabendo também que a democracia racial brasileira constitui um mito difundido no imaginário brasileiro,

1. Mestrando em Ensino Na Educação Básica - CEPAE – UFG

precisamos ter consciência de que as marcas deixadas por três séculos de regime escravista no Brasil ainda precisam ser sanadas verdadeiramente, assim como as carências sociais e a carga de preconceito e discriminação iniciados nesse período e que perpetuaram até os hoje, como aponta o texto publicado em dezembro de 2004 pelo instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em seu site:

> Hoje, no Brasil, ainda é possível ver os reflexos dessa história de desigualdade e exploração. Alguns indicadores referentes a população, família, educação, trabalho e rendimento e que são importantes para retratar de forma resumida a situação social de brancos, pretos e pardos, revelam desigualdades em todas as dimensões e áreas geográficas do País. Apontam, também, para uma situação marcada pela pobreza, sobretudo para a população de pretos e pardos (IBGE, 2004).

Torna-se assim, possível compreender por que o Dia da Consciência Negra foi criado e que é papel de toda a sociedade a busca para se alcançar um objetivo, a igualdade racial, tendo participação fundamental nesse processo, diversas esferas sociais dos setores públicos e privados, sobretudo as educacionais.

JUSTIFICATIVA

O Brasil é considerado por muitos como o país da mistura/miscigenação de povos e da diversidade cultura, mas o que é pouco apresentado é que essa diversidade humana não partilha plenamente dos mesmos direitos e nem possuem espaços igualitários nas representações sociais no país, pois, determinados elementos da cultura são supervalorizados em detrimento de outros. As tradições culturais afro-brasileiras, por exemplo, aparecem em diversos momentos em espaços marginalizados, fato esse que está diretamente ligado à história da população negra no Brasil. História essa, marcada por processos de exploração, exclusão social e negação de suas tradições culturais, fato esse que se deu devido práticas discriminatórias que perpetuaram mesmo após o fim da escravidão.

Tendo como base a LEI No 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", surge à tona a importância dessa história e tradições para a formação humana de crianças e jovens brasileiros, ressaltando o papel da educação básica nesse processo. Demonstrando o quão significativas são essas tradições, que conseguiram sobreviver através de lutas e resistência a uma história marcada por estigmas e perseguição, mas que deixaram a sua inestimável contribuição para a construção da identidade nacional.

Dessa forma, esse projeto se mostra como uma frente pioneira dentro do Colégio Desafio em virtude do recorte temático, a compor o Hall dos grandes projetos dessa instituição de ensino como a Gincana Solidária, e Lançamento do livro de poesias dos alunos "Desafio Poético", visando acima de tudo a formação intelectual e moral dos estudantes.

OBJETIVOS

Contribuir para a formação dos alunos do Colégio Desafio no tocante à importância das relações étnico-raciais, culturas africanas e afro-brasileiras de modo que compreendam de forma crítica as questões ligadas à desigualdade racial e a contribuição africana para a cultural brasileira, os impactos do racismo e compreensão da importância e resultados de políticas públicas para promoção da igualdade racial, tornando assim, efetiva a aplicação da LEI No 10.639/2003 no Colégio Desafio.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

No ano de 2012 eu coordenei a primeira experiência da "mostra de cultura africana e afro-brasileira", que contou com apresentações de teatro, musicas, danças, depoimentos, exposição de comidas típicas, artesanato e arquitetura africanas e afro-brasileiras.

Para chegar a esse resultado houve um trabalho interdisciplinar que aliou trabalho de professores de diversas áreas, como Geografia, História, Educação Física, Teatro e Artes, que realizaram diversas oficinas (de dan-

ças, instrumentos musicais, capoeira), ensaios, além dos trabalhos em sala de aula discutindo diversas temáticas relacionadas ao continente africano, a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais e dos alunos das turmas de 9º ano do colégio, que no dia 20 de Novembro apresentaram para os demais alunos e professores o resultado de todo esse trabalho.

Em 2013, devido alguns impedimentos pessoais, não pude encaminhar o projeto, que contou nesse ano com o trabalho da equipe de professores de Teatro e Educação Física. Contudo já desenvolvi uma proposta para os anos seguintes que visa ampliar e aprofundar as discussões em todo o Colégio Desafio, contando com as seguintes etapas:

1º - Pesquisa e montagem de material didático pelos professores para abordagem de temas específicos em sala de aula. São eles: Formação territorial e do povo brasileiro (matrizes étnicas, linguagem, origem e impactos do racismo, segregação socioespacial, etc.); o negro na mídia (invizibilisação e subalternização histórica do negro na mídia brasileira); violência e extermínio da população negra (sobretudo no que se refere à juventude negra); cultura africana e afro-brasileira (religiosidades, musicalidade, capoeira, culinária, etc.).

2º - Construção das discussões temáticas com as turmas de 9º ano estabelecendo links com os conteúdos programáticos de História e Geografia africana e afro-brasileira. Os professores abordarão a temática em questão em sala durante algumas aulas nos períodos do 3º e 4º bimestre utilizando-se de diversos recursos (vídeos, filmes, textos, reportagens, músicas, etc.) promovendo diálogos e discussões buscando reflexões, análises e interpretações criticas por parte dos alunos.

3º - Participação dos demais integrantes do corpo discente do Colégio Desafio. Na semana do "20 de novembro" (semana da consciência negra) as demais turmas (6º, 7º, 8º anos do fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio) serão convidados a assistir e participar (em dias e horários predefinidos para cada série) de apresentações culturais, palestras, e/ou debates organizados pelos alunos dos 9º anos (sob orientação dos professores)

que podem ser antecedidos da exibição de vídeos ou filmes que darão base para as discussões em questão.

6.3.2 Cada série participará de uma temática específica:

- Do 6º, 7º e 8º ano: Cultura africana e afro-brasileira.
- 1º ano: O negro na mídia, violência e extermínio da população negra.
- 2º ano: Políticas Públicas Para Promoção da Igualdade Racial.
- 3º ano: Formação territorial e do povo brasileiro.

Referências

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Indicadores sociais - 2001: síntese dos indica- dores sociais.* Disponível em: URL: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2002/ [Acesso em: 2010 ago 8]

Álbum de figurinhas: o jogo como estímulo à leitura

Flávia Pereira Lima, CEPAE/UFG[1]

INTRODUÇÃO

Criança gosta de colecionar figurinhas, brincar com elas, trocar com os colegas. À medida que as páginas do álbum vão se preenchendo, a expectativa aumenta.

Criança gosta de imaginar, brincar com as ideias. A leitura desperta a imaginação, permite contato com novas palavras, linguagens, imagens, instiga a curiosidade.

Criança gosta de bicho, falar o nome deles, imitar os sons. Na escola, querem saber onde vivem, o que comem, como dormem e muitas outras perguntas que, muitas vezes, deixam os professores em apuros.

Juntar figurinhas, leitura e bichos foi a proposta do projeto Álbum de Figurinhas – Bichos Brasileiros Ameaçados de Extinção, que desenvolvi nas duas turmas de 3º Ano do CEPAE/UFG no ano de 2013. Um jogo cujo o principal objetivo era estimular a leitura tendo como tema os animais brasileiros.

O brincar pode e deve ser inserido nas aulas e as atividades lúdicas devem ser valorizadas do ponto de vista educativo. Nós professores podemos explorar a espontaneidade e a liberdade criativa das atividades lúdicas que contribuem para uma aprendizagem prazerosa das crianças (ALVES; BIANCHIN, 2010). Em diversas circunstâncias da aula uma atividade lúdica pode ser inserida: para apresentar, ilustrar, avaliar e revisar conteúdos, bem como contextualizar conhecimentos e integrá-los de forma interdisciplinar (CUNHA, 2012).

1 Email: limaflp@yahoo.com.br

Há muita discussão sobre a diferença de jogo, atividade lúdica, brinquedo ou material pedagógico. Para SOARES (2008) um "jogo é o resultado de interações linguísticas diversas em termos de características e ações lúdicas, ou seja, atividades lúdicas que implicam no prazer, no divertimento, na liberdade e na voluntariedade, que contenham um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar delimitado onde possa agir: um espaço ou um brinquedo."

Estudos em ensino de Ciências apontam que os jogos são muito úteis para dinamizar o processo de ensino e levar a uma aprendizagem significativa, dado que despertam o interesse das crianças e adolescentes, estimulam o envolvimento nas atividades propostas e, consequentemente, auxiliam na aprendizagem de conteúdos (BRAGA; MATOS, 2013; CASTRO; COSTA, 2011; OLIVEIRA; SOARES, 2005).

No plano de ensino de Ciências do 3º Ano do CEPAE está previsto o conteúdo de sustentação corporal, que inclui a construção de conceitos sobre os animais invertebrados e vertebrados. De forma a superar apenas uma apresentação de características que distinguem os grupos de animais, busco que os estudantes iniciem análises interpretativas a partir das características dos animais, explorando hábitos de vida e comportamentos, o que dá margem para discussões sobre as adaptações biológicas. Para tanto, utilizo imagens, vídeos, esqueletos, espécimes de coleção biológica e leitura de muitos textos.

No ano de 2012 uma das atividades previstas foi elaborar pequenos textos sobre cinco animais, a partir de textos de divulgação científica. Cada animal tinha a sua figurinha colorida e, para ganhar uma nova, era necessário produzir um texto de qualidade. Essa simples atividade de ganhar figurinhas despertou tanto o interesse das crianças que resolvi, no ano de 2013, estruturá-la melhor. Assim surgiu o projeto Álbum de Figurinhas — Bichos Brasileiros Ameaçados de Extinção, realizado com 60 crianças de duas turmas do 3º Ano do Ensino Fundamental do CEPAE.

A CONSTRUÇÃO DO ÁLBUM DE FIGURINHAS

A preparação

Na Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC), uma publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência que é recebida por todas as escolas públicas brasileiras, há uma sessão denominada "Galeria Bichos Ameaçados". A sessão é composta por um texto no qual o autor apresenta as características do animal brasileiro e os motivos pelo qual ele está ameaçado e por uma foto de página dupla. Os textos, apesar de conterem considerável informação biológica, são de fácil leitura e compreensão.

Sabendo da existência desta sessão e do interesse dos crianças em colecionar figurinhas, organizei um álbum com 30 animais ameaçados de extinção, todos retirados da sessão Galeria dos Bichos Ameaçados da CHC. A partir disso, montei o seguinte material: i. O álbum: cada criança ganhou um álbum de 20 páginas, colorido e encadernado. Nas páginas iniciais havia instruções do jogo e uma tabela para monitoramento das figurinhas colecionadas. Para cada animal havia um espaço para ser colada a figurinha, logo abaixo havia a solicitação de informações (nome científico, nome popular, grupo ao qual pertence) e linhas para a criança escrever o que havia aprendido sobre o bicho; ii. Os textos: selecionei os 30 textos da CHC, correspondentes às figurinhas, que foram impressos em cores e plastificados; iii. Figurinhas: foram impressas 60 figurinhas coloridas de cada um dos 30 animais selecionados e recortadas, totalizando 900 figurinhas.

A entrega e as regras

De forma a criar um clima de expectativa, avisei para as turmas que haveria uma surpresa nas aula de Ciências. Duas semanas depois, reuni todas as crianças no pátio da escola e expliquei que havia chegado o momento da surpresa se revelar. Pedi a todos que fechassem os olhos e fui distribuindo os álbuns. Quando todos haviam ganhado, pedi que abrissem os olhos. Inicialmente, a maioria não entendeu, mas ao abrirem o material, identificaram que se tratava de um álbum de figurinhas. Expliquei para eles

que esse seria um jogo nas aulas de Ciências por muitos meses e que o objetivo era, além de completar o álbum, que eles lessem e aprendessem muito sobre os bichos brasileiros.

Depois disso, comecei a explicar as regras da brincadeira: i. No primeiro dia toda a criança receberia uma figurinha; ii. Logo depois, deveriam marcar na tabela a figurinha recebida; iii. Todos receberiam um texto, não necessariamente relacionado à figurinha recebida; iv. Cada um deveria ler em casa o texto, completar as informações no álbum e redigir um parágrafo sobre o animal no espaço da figurinha; v. No próximo encontro (próxima aula ou semana), a criança poderia receber uma nova figurinha "na banca" se tivesse escrito um parágrafo completando as informações do bicho no álbum; vi. Figurinhas repetidas poderiam ser trocadas.

A DINÂMICA DO ÁLBUM DE FIGURINHAS EM SALA DE AULA

O Álbum de Figurinhas despertou muito o interesse das turmas. Todos queriam levar para casa figurinhas e textos novos. De forma que o álbum não tomasse todo o tempo da aula, visto que era uma atividade complementar e não necessariamente vinculada ao conteúdo trabalhado, eu e as crianças construímos uma dinâmica. Assim que eu chegava em sala, as crianças já se entusiasmavam. Eu solicitava que aquelas que poderiam ganhar figurinhas se levantassem e trouxessem o texto impresso e o parágrafo escrito por elas no álbum. Eu analisava e entregava a nova figurinha. Em algumas aulas eu entregava a figurinha, em outras escolhiam ou tiravam ao acaso e tudo isso gerava expectativa e emoção. Inicialmente, entregava os texto de forma aleatória, mas à medida que a atividade foi se desenvolvendo e o álbum completando, passei a dispor os textos na aba do quadro da sala, organizava a escolha e cada estudante ia à frente e selecionava o novo texto.

O álbum de figurinhas gerou a possibilidade de discussões acerca da responsabilidade, da importância da leitura, do cuidado com o material coletivo. Também possibilitou o desenvolvimento de habilidades nas crianças, como a organização de informações numa tabela, a síntese do conhecimento num parágrafo, a identificação de determinadas informações no

texto. Demonstrações espontâneas de colaboração (a troca de figurinhas ou textos repetidos, colegas auxiliando uns aos outros nas trocas) foram frequentes. Também foi surpreendente ver as crianças dominando as regras do jogo e construindo habilidades, dado que inicialmente tinham muita dificuldade em organizar e tratar a informação.

Os estudantes compreenderam as regras e as seguiram de forma dedicada. Quando não haviam cumprido algo, me avisavam e afirmavam que fariam para a próxima semana. Houve casos em que eu, erroneamente, entreguei a figurinha e o estudante a devolvera porque naquele dia não poderia receber.

O Álbum de Figurinhas foi efetivamente um instrumento de estímulo à leitura e de motivação. Das 60 crianças, apenas uma não se envolveu na atividade.

Foram seis meses colecionando figurinhas e lendo textos sobre os bichos brasileiros. Após o conteúdo de animais invertebrados e vertebrados (e seus grupos) ter sido construído em sala, as crianças classificaram os 30 animais do álbum com muita facilidade.

AVALIAÇÃO E AJUSTES

De forma a avaliar melhor o jogo do Álbum, solicitei neste ano de 2014 que as crianças participantes, agora no 4º Ano, escrevessem do que se lembravam das aulas de Ciências de 2013 e do que mais haviam gostado. Também pedi que respondessem o que é um animal ameaçado de extinção e o que leva um animal a esse status. Dos 45 estudantes que responderam, 60% se lembraram explicitamente do álbum de figurinhas e 62,2% citaram como a atividade que mais gostaram, confirmando a minha percepção do interesse gerado pela atividade.

Essa atividade de 2014 também permitiu identificar a dificuldade dos estudantes em formar um conceito sobre as espécies ameaçadas de extinção. Apenas 42,2% deles conseguiram construir um conceito que abordava a ideia da diminuição dos indivíduos de uma determinada espécie, como no exemplo "Um animal fica em extinção porque a espécie dele está

desaparecendo.". É interessante notar que ao tentarem construir um conceito muitos estudantes apresentavam um motivo da ameaça, como a seguir "Quando eles são caçados, isso que é um animal ameaçado de extinção." A caça é considerada pela maioria dos estudantes, 64,4% deles, o motivo das espécies estarem ameaçadas de extinção. Apenas 20% dos estudantes citou a perda de habitat, apesar dessa causa ser apontada em praticamente todos os textos que eles leram. Acredito que o impacto causado pela caça e o comércio ilegal de animais, muitas vezes apresentado nos meios de comunicação, contribua para a construção dessa percepção.

No ano de 2014 pretendo realizar novamente o Álbum de Figurinhas, fazendo alguns ajustes com o objetivo de explorar mais o álbum e seu tema, visto o interesse das crianças. Por isso, o novo álbum contará com 15 figurinhas e cada espécie teria dois textos para a participação das 30 crianças. As figurinhas poderão ser maiores, o que facilitará a exploração das características e também posso solicitar um resumo mais elaborado por parte dos estudantes, que poderão ler para a turma (uma solicitação recorrente em 2014). Também vou explorar com mais profundidade a questão das espécies ameaçadas, um tema central na conservação da biodiversidade brasileira. Para tanto, vamos discutir a partir de textos e atividades quais são as principais ameaças às espécies e como são feitos os estudos para determinar o nível de ameaça. Para esse último tópico, convidarei professores da UFG que fazem pesquisa na área para dialogarem com as crianças.

A experiência com o Álbum de Figurinhas confirmou a minha percepção de como atividades diferenciadas, dentre elas o jogo, aguçam o interesse, tornam as aulas mais dinâmicas e realmente envolvem a criança no seu aprendizado. Tudo isso tem grande potencial de auxiliar os estudantes na construção de uma aprendizagem significativa. Por isso, pretendo investir cada vez mais em jogos, experiências e atividades lúdicas nas aulas de Ciências.

Referências

ALVES, L.; BIANCHIN, M.A. O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, v. 27, p. 282-287, 2010.

BRAGA, R. G.; MATOS, S. A. Kronus: refletindo sobre a construção de um jogo com viés investigaivo. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 8, n. 2., p. 1-19, 2013.

CASTRO, B. J.; COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no ensino fundamental segundo o contexto de aprendizagem significativa. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2011.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para a utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

OLIVEIRA, A. S.; SOARES, M. H. F. B. Júri Químico: uma atividade lúdica para discutir conceitos químicos. *Química Nova na Escola*, v. 21, n. 2, p. 18-24, 2005.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: teoria, métodos e aplicações. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSNO DE QUÍMICA. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2008.

Amigos do peito: relato de uma prática criativa

Lilian de Castro Junqueira[1], UEG/SME-GYN
Maria Angélica Cezário[2], SME-GYN/FANAP

Apresentar uma proposta de trabalho escolar como referência basilar a perspectiva de projetos transdisciplinares para a formação humana no Ensino Fundamental, é relevante na medida em que se deve ter como escopo uma mudança paradigmática. De acordo com Hernanéz (2002, p.11) é o investimento pedagógico numa "proposta transgressora para a educação escolar"

Trata-se, portanto, de estabelecer diálogos com a complexidade das mudanças sociais emergentes e a busca de um conhecimento compreensivo, relacionado com os percursos da formação inicial docente. Logo, é um esforço de repensar e reinventar as experiências socioculturais da escola na qual estamos inseridas.

Nesse texto buscaremos apresentar o processo de aprendizagem realizado com os alunos a partir de situações globalizadores que articulam os elementos do currículo oficial com os saberes no cotidiano dos alunos, sem dicotomizar a relação ensino-aprendizagem: professores e alunos não precisam ficar disputando protagonismos. A relação de ambos – em que pesem as responsabilidades de as professoras deliearem os caminhos de concretização das propostas definidas democraticamente – é de horizontalidade. De formação para a autonomia e criatividade.

Partindo dessa perspectiva o diálogo ganha centralidade no fazer pedagógico com vista a estimular maior integração entre os atores sociais desse percurso incorporando o desafio defendido por Morim (1993, p. 67)

1. Lilian de Castro Junqueira (lcjunkeira@gamil.com) Universidade Estadual de Goiás/ Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

2. Maria Angelica Cezário (mangelicacezario@gmail.com) Secretaria Municipal de Goiânia/ FANAP.

de "adquirir o acesso às informações sobre o mundo e como adquiri a possibilidade de articulá-las e organiza-las" favorecendo a articulação entre os constituintes da cultura local com a global, estabelecendo novas formas de reflexão. Uma proposta baseada na integração de conhecimentos para além da tradição pedagógica.

No início do segundo trimestre, identificamos que as crianças do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Goiânia apresentavam muitas questões a respeito de conflitos e críticas entre grupos na sala. As crianças durante a aula se queixavam bastante a respeito umas das outras, ora por serem excluídas do grupo e ora por serem solicitadas em excesso para as brincadeiras.

Mobilizando-nos por essas inquietações, optamos por realizar um projeto transdisciplinar com a temática amizade, para elas refletissem, opinassem e deliberassem sobre a complexidade das relações interpessoais: o que é, como se constitui e a sua relevância para harmonia coletiva, extrapolando, obviamente, os muros da escola podendo favorecer uma cultura da paz na sociedade, em seu conjunto. Ressaltando os estudos da Comissão da UNESCO sobre os quatro pilares da Educação para o Século XXI, orientados para a pesquisa das situações reais, para alcançar uma visão crítica de avaliação do tema-problema. A pesquisa com base no pensamento complexo indica, em conformidade com Saturnino de La Torre "a necessidade de ver qualquer sujeito ou objeto de relacionalmente, inserido num meio com o qual interage e do qual é dependente".

Tendo como referência que o professor não é aquele que só ensina, em uma perspectiva acadêmica, mas também aquele que educa, procuramos oportunizar situações didáticas para a formação pessoal dos alunos fazendo, também, enfatizando elementos da Língua portuguesa, de Ciências, de acordo com Morin "indivíduo-sociedade-espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro", da História (individual, familiar e da comunidade). Procuramos livros literários, poemas, músicas, dinâmicas, vídeos, cirandas, brincadeiras, atividades de pesquisa, relatórios e murais como recurso didático para a realização desse projeto.

A partir dessas perspectivas, escolhemos o livro *Amigos do peito,* escrito por Cláudio Tebas. Fizemos uma análise da capa do livro literário para extrairmos as características como: nome do autor, nome da ilustradora, editora, imagem da capa e título etc. Com essas observações, as crianças realizavam hipóteses a respeito daquilo que iria ser lido movimentando seus conhecimentos inferenciais.

Essa obra foi escrita em forma de poesia, na qual o personagem e narrador *Marcelo* possui três amigos do peito: *Catapimba*, *Caloca* e *Terezinha*. Esses amigos foram selecionados por *Marcelo* dentre as crianças de seu bairro por emprestarem objetos a ele e se divertirem juntos. Percebemos que a história suscitou interesse e movimentou a aula. Cada aluno identificou um colega e a si mesmo com as personagens do livro.

Do compartilhamento dessa leitura, as crianças foram trazendo conhecimentos prévios, recontaram em suas casas, trouxeram casos semelhantes pesquisando a opinião dos familiares, noticias veiculadas na mídia televisiva e impressa, a respeito da amizade e do perfil de uma amizade verdadeira. Com a socialização dessas informações, foram realizados painéis e dramatização de situações positiva entre amigos e os aspectos que podem prejudicar uma amizade.

Aos poucos, foram sendo produzidos textos com inferências a respeito da leitura dizendo: "Mas no bairro do Marcelo nem todos são amigos". "O Carlos Alberto na história não compartilha sua bicicleta com ninguém". À medida os alunos realizavam esses apontamentos, as professoras faziam a mediação a respeito de como deve agir uma pessoa que cultiva amigos: "Será que o Carlos Alberto tem muitos amigos? Se ele não emprestar a bicicleta para as crianças do bairro como vai adquirir novas amizades? Para ter amigos é preciso dispor do que se tem? Uma amizade com a obrigação de emprestar algo ou trocar objetos e favores é verdadeira? Por meio dessas questões, as crianças foram narrando suas vivências do cotidiano compartilhando seus saberes individuais.

Assim, por esse caminho, os alunos foram sugerindo pistas a respeito daquilo que elas gostariam de fazer durante o projeto. Um aluno da

sala sugeriu que a professora trouxesse a música *Amigos do peito*, do grupo Balão Mágico, cujo nome é igual ao título do livro trabalhado. Nesse momento, escutar o que as crianças queriam saber e o sobre suas dificuldades e angústias a respeito da amizade, foi de fundamental importância para que aprendessem não só os conteúdos escolares, mas também adquirissem formação pessoal ampliando suas experiências.

Desse modo, as crianças ouviram a música solicitada pelo aluno, cantaram e criaram uma coreografia e ensaiaram com seus "amigos do peito".

Ao final, as professoras problematizaram outras questões a respeito do tema: "Como se divertem os amigos? Somos amigos de todos? Quem são nossos verdadeiros amigos? O que devemos fazer para cultivar nossas amizades?".

Com isso, os alunos fazeram seus relatórios sobre o Projeto Amigos do Peito de situações que havia experienciado nesse processo, o que mudou ou não em suas concepções acerca da vida em sociedade. Por um lado, as docentes proporcionaram situações didáticas voltadas para a aprendizagem em relatos e histórias, e realizada uma auto-avaliação, já que suas percepções pertencem ao campo da singularidade, da elaboração que cada um faz de suas indagações e experiências.

Do movimento da leitura, do relato oral, da análise da literatura, foram feitas interpretações de texto, análise e uso de expressões, tais como "Amigos do peito", identificação e descrição de personagens, localização de informações explícitas e implícitas em um texto, escrita de carta ao amigo do peito dentre outras situações na sala de aula. Por fim, acabamos nos apropriando da leitura, da escrita e da como fonte de narração de experiências, de troca de saberes e, acima de tudo, de ressignificação de vivências próximas da realidade das crianças configurando um ensino que vai ao encontro de suas indagações, conflitos e necessidades.

Nesse projeto, muitas crianças que outrora não tinham espaço entre os colegas para falar e serem ouvidas puderam narrar àquilo que sentiam frente a uma dificuldade. Outras, ao ouvirem e sentirem o relato de uma criança que antes era excluída e ninguém queria ser seu amigo, refletiram

sobre si e sobre o outro. Ao final, percebemos que muitas se recolocaram frente a situações simples do cotidiano, como por exemplo, atender o pedido de um colega; a emprestar, sempre que possível, seus objetos; a não excluir os colegas; a usar de gentileza para cultivar mais amizades evitando, assim, um ambiente segregador que acontecia no início do ano.

É nas situações do cotidiano, por mais simples que se revelam, habita as riquezas que fazem a diferença na formação de um sujeito mais humanizado. Assim, aprendemos, ao observar e ouvir as crianças, como propiciar um ensino e aprendizagem significativa para os sujeitos com a valorização do diálogo e a empatia.

Referências

MORAES. Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. *Pesquisando a partir do pensamento complexo - elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico.* Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, Jan./Abr. 2006

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessário para a Educação do Futuro*. http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf Acesso: 13/03/2014.

HERNANDÉZ, Fernando. *Trangressão e Mudança*: os projetos de trabalho. Porto alegre: ArtMed, 2002.

Animando o ensino nas séries iniciais: a produção de *stop-motion* nas aulas de geografia

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva[1]
Lorrana Laurence[2]

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado de uma experiência como projeto de pesquisa no Programa Bolsa de Licenciatura - PROLICEN, realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À Educação – CEPAE/UFG, com estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental. O projeto surgiu a partir do interesse em unir duas áreas distintas do conhecimento: Geografia e Artes Visuais, em uma proposta interdisciplinar, tendo como objetivo produzir recursos didáticos visuais, nesse caso, a partir da animação stop-motion, como uma possibilidade de trabalhar outras linguagens na tentativa de ampliar e estimular o conhecimento dos escolares.·.

STOP-MOTION COMO RECURSO DIDÁTICO VISUAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DE GOIÁS NAS SÉRIES INICIAIS

O Ensino de Geografia de Goiás nas series inicias é o ponto de partida dessa pesquisa que pretende contribuir para a compreensão do estudante a cerca do espaço concebido, percebido e vivido, três elementos que constituem o espaço social. Por existir uma demanda na produção de recursos didáticos/visuais a temas referentes ao estudo de Geografia de Goiás, surge a necessidade de construir possibilidades de abordagem ao tema para abordagem em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa consistiu em uma

1 Professora de Geografia no CEPAE/UFG. Email: rusvenia@gmail.com

2 Bolsista do PROLICEN – Programa de Licenciatura e aluna do curso de Artes Visuais-UFG. Email: lorranalaurence@hotmail.com

proposta metodológica interdisciplinar, utilizando um recurso tecnológico dinâmico, como o stop motion, para tratar temas relativos a Geografia de Goiás. Esta prática possibilita a identificação, representação e construção de mapas animados representando os elementos existentes no município (aspectos do urbano e do rural) para a compreensão do espaço que compõe os municípios de Goiás e suas atividades econômicas.

A palavra animação vem de "animar" do latim e por sua vez possui o significado de "dar alma" e "anima", do grego "anemon" tanto podia significar "alma" como "movimento". A arte da animação consiste na técnica de criar movimento através da ilusão de ótica. Stop-motion consiste em uma técnica de animação que utiliza uma sequência de fotografias em uma velocidade constante provocando uma ilusão de movimento. Os objetos são fotografados quadro a quadro com o propósito de produzir uma sequência de imagens que serão posteriormente montadas em um software de edição, sendo intercalados em um curto espaço de tempo e assim permitindo ao olho uma ilusão de movimento.

Também pode ser compreendida como um recurso multimídia dinâmico, pois consiste em uma combinação de mídias: imagens e áudio seguindo uma sequência temporal. A utilização desta técnica como recurso didático visual/tecnológico para o ensino de Geografia de Goiás resultou em uma experiência em ensino/aprendizagem para despertar o interesse dos estudantes para os temas abordados em sala de aula. A técnica da animação pode ser inserida em qualquer tema do cotidiano dos estudantes e proporciona o trabalho em equipe.

METODOLOGIA

Foram apresentados e descritos a sequência didática, os instrumentos e procedimentos utilizados para aplicação desta pesquisa em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo produzir material didático buscando ampliar o interesse e o conhecimento dos estudantes para as aulas de Geografia de Goiás nas series iniciais correlacionando duas áreas distintas do conhecimento sendo elas: Geografia e Artes Visuais. Os

participantes foram os estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À Educação – CEPAE/UFG, este artigo é resultado desta experiência como projeto de pesquisa no Programa Bolsa de Licenciatura – PROLICEN.

Essa proposta de trabalho teve como objetivo a construção de mapas temáticos dos municípios e suas atividades econômicas utilizando a animação stop motion como recurso didática visual na compreensão do município como unidade territorial formada por uma área urbana (cidade/sede municipal) e rural (campo), na observação das diferentes possibilidades de atividades econômicas desenvolvidas no município, na construção de um mapa temático de um município goiano registrando passo a passo por meio de recurso de mídia (celular com câmera) e assim transformar os registros fotográficos em animações (edição). O desenvolvimento deu-se por etapas, sendo realizada em oito aulas e utilizando os seguintes materiais: grade de figuras com os desenhos das atividades econômicas, base cartográfica (tracejado para colar), lápis de cor e de escrever, tesoura, cola, câmera fotográfica ou celular.

Na primeira etapa a aula foi expositiva. Os escolares foram questionados sobre o município e suas atividades econômicas para descobrir o que eles sabiam sobre o tema. A partir das respostas fizemos um levantamento no quadro, de tudo o que foi falado por eles, organizando a informação de acordo com as atividades desenvolvidas nas zonas urbanas e rurais. Mostramos aos alunos que o município consiste em uma unidade territorial mesmo apresentando diferentes paisagens. Apresentamos as atividades econômicas desenvolvidas nas regiões urbana (predominantemente constituída de área residencial, comercial e industrial), e rural (com predomínio de área agrícola, pecuária e extrativista), que de acordo com estas atividades, ocorre o processo de desenvolvimento econômico do município. Cada cidade pode apresentar uma atividade econômica ou mais de uma atividade econômica de destaque em comparação com outras cidades. O tema foi abordado partindo de perguntas que estimulou o interesse e a participação dos alunos.

Na segunda etapa foi entregue a eles uma folha contendo três textos que descreviam três diferentes municípios de Goiás. Os municípios descritos nos textos foram: Posse, Goianésia e Catalão. Pedimos para lerem os textos e observarem características econômicas tanto urbanas quanto rurais desenvolvidas em cada município. Em seguida, foram formados grupos de quatro alunos e em seguida foi entregue o mapa mudo junto com o conjunto de figuras que seriam utilizadas para confecção dos mapas tematicos. Nesse momento de acordo com a leitura, pedimos para que selecionassem as figuras que melhor caracterizariam as atividades econômicas desenvolvidas nos municípios indicados e assim pintassem, respeitando a seguinte indicação: figuras iguais devem ser pintadas iguais, para que a representação final fique homogenia. Após pintarem, deveriam recortar as figuras para ser utilizadas na construção dos municípios.

Na terceira etapa propomos a eles considerarem um município dos três indicados e a partir da leitura, anteriormente feita, e a partir da seleção das figuras iniciassem a construção do município na base cartográfica. Nessa etapa os grupos foram orientados sobre o funcionamento da técnica de animação stopmotion em que cada fase do processo deve ser fotografado toda vez que fosse colado uma nova figura ou acrescentassem alguma informação, ou seja, apos colar a figura na base é necessario fotografar a figura colada. É importante orientar os grupos e auxiliar o processo de colagem das figuras e registro dos quadros. Este estágio é o mais importante, pois quanto mais quadros forem capturados pela câmera mais interessante será resultado final.

Na quarta etapa foram descarregados no computador os celulares e câmeras com as fotos do trabalho e iniciamos o processo de edição das imagens. Como não há um laboratório de informática disponível com computadores para todos os alunos, esse processo ficou a cargo do pesquisador. Primeiramente utilizando um software simples de edição de imagens, foram feitos alguns reparos nas fotos tais como: centralizar, limpar ou iluminar dependendo de cada material. Em seguida inserir em outro software de edição de vídeo, o qual as fotografias serão organizadas cronologicamente

de acordo com a sequência que o trabalho foi desenvolvido. Nessa etapa é possível ajustar o tempo de transição dos quadros e o tempo final do vídeo e acrescentar algum material de áudio também. É um processo um pouco demorado e que exige conhecimento desses recursos para facilitar a edição final.

E por ultimo nessa etapa foram apresentadas para os estudantes em sala de aula as animações produzidas por eles. Cada educando produziu o stop motion de acordo com a descrição textual de um município entregue anteriormente. Nesse momento apresentamos as animações produzidas para assistirem e analisarem o trabalho finalizado. Como proposta avaliativa do processo de criação e aprendizagem foi solicitada uma produção textual com as seguintes perguntas: o que eles acharam da atividade? Como analisam suas produções? O que gostaram ou não gostaram do processo?.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi apresentar uma experiência didática de trabalho envolvendo animação stop motion nas aulas de Geografia nas series iniciais. A metodologia interdisciplinar possibilitou a junção dos conhecimentos de Geografia e Artes Visuais para o desenvolvimento criativo na produção de mapas temáticos animados que representasse municípios de Goiás, tema que estava sendo abordado em sala de aula. A grande quantidade de informação visual produzida e principalmente divulgada em suportes eletrônicos nos faz querer incluí-la no processo de ensino/aprendizagem na Escola. Os estudantes estão cada vez mais inseridos nesse processo de acessibilidade a novas tecnologias, e assim pensando nos apropriamos da dinâmica multimídia da animação como recurso didático a ser utilizado nas aulas de Geografia.

A partir dos estudos realizados sobre o ensino interdisciplinar e sua aplicação que rompe com a fragmentação das disciplinas, podendo ser utilizada no processo de ensino aprendizagem que relaciona a sociedade e sua intricada rede de correlações, podemos concluir que a interdisciplinaridade promove uma pratica integradora, aberta a outros conhecimentos para ser

efetivada. Com a utilização da tecnologia de imagens (câmeras fotográficas e de celulares) para captura dos elementos utilizados na produção dessa animação, sendo eles: as figuras e a base cartográfica. Montamos um banco de imagens que posteriormente foram editadas em um software de edição sendo assim produzidos os vídeos animados representando os municípios, suas zonas urbana e rural e atividades econômicas desenvolvidas por eles.

A interdisciplinaridade utilizada como metodologia de ensino correlacionado Geografia e Artes Visuais representou uma experiência interessante tanto no que diz respeito a produzir uma atividade didática diferenciada quanto na compreensão dos conteúdos estabelecidos. Foi um trabalho muito satisfatório, os objetivos foram alcançados, pois os estudantes por meio da produção textual avaliativa demonstraram ter compreendido e gostado da proposta de ensino. A experiência aqui relatada favorece a reflexão sobre metodologias de ensino aprendizagem e produção de atividades didáticas que explorem mais o uso de recursos multimeios na Escola para um trabalho interdisciplinar. Esse projeto pode ser analisado e também modificado para aprimoramentos didáticos e também em sua execução.

Apresentando o projeto AlfaDown – A informática como processo facilitador da alfabetização de pessoas com Síndrome de Down

Sandra Regina de Matos Costa, PUC/GO[1]
Dalila Cristina Fernandes e Silva do Nascimento, PUC/GO[2]

O projeto Alfadown é um Projeto de extensão da PUCGOIÁS, que é desenvolvido na área II, da primeira Avenida, Setor Universitário, Bloco C, 3º andar nas salas do Laboratório de Informática.

Este relato de experiência tem como objetivo despertar novos olhares acerca dessas pessoas com Síndrome de Down. Será apresentada uma amostra da didática facilitadora por meio do aplicativo Power Point.

Um dos resultados que se espera desta apresentação é fomentar e despertar a importância sobre o processo de inclusão educacional e social, apresentando os desafios e ainda apontando a necessidade do desenvolvimento de novas práticas inovadoras pedagógicas, cujos resultados possam ser aplicados ao educando.

Assim que comecei meu curso de Pedagogia na PUC Goiás no primeiro semestre de dois mil onze, logo comecei a acessar o site da universidade com muita curiosidade, para ver o que a universidade oferecia além da graduação. Acessei o link do Projeto Alfadown por várias vezes, lendo-o página por página. Tinha o desejo de me inscrever, entretanto me impedia o fato de na época não ter muito conhecimento na área de informática, mais especificamente em relação ao programa Power Point, pois cada acadêmico monitor deveria fazer quinze atividades no Power Point e deixá-las para o estudante do Projeto Alfadown, para que o monitor novato do

1. Coordenadora do Projeto Alfadown – PUCGOIÁS. E-mail: alfadown.ucg@gmail.com
2. Graduanda de Pedagogia – PUCGOIÁS. E-mail: dalilacristina@outlook.com

semestre seguinte tivesse uma orientação a seguir em relação ao estudante síndrome Down.

Participei como monitora no Projeto Alfadown de março de dois mil e onze, e permaneci lá até junho de dois mil e doze, totalizando três semestres. Fui aos poucos vencendo as dificuldades com a informática e ampliando meu relacionamento e conhecimento com as pessoas com síndrome Down. Nesse sentido vejo aqui um ponto em comum do Projeto Alfadown com a escola formal, pois ao mesmo tempo em que ainda usa os métodos silábicos, de soletramentos, memorizações, também é construtivista com uma metodologia voltada por pedagogia de projetos, pois a necessidade vem do estudante.

No Projeto Alfadown sempre desenvolvíamos atividades a partir do conhecimento prévio do estudante. Eram eles que nos indicavam os caminhos a percorrer para desenvolver suas atividades, como: seus gostos por músicas, filmes, desenhos animados, novelas, alimentos líquidos ou sólidos, passeios, pessoas queridas deles, personagens fictícias, tudo partindo do perfil destes estudantes com síndrome Down.

Por meio de vários diálogos ia descobrindo suas necessidades e dificuldades nos conteúdos como matemática, português e outros, desenvolvendo atividades a partir de suas necessidades.

O Projeto Alfadown, também, de forma indireta funciona como um reforço para a educação formal para aqueles que estão na escola, visto que muitos, após serem alfabetizados, já não frequentam mais as escolas formais. É que para alguns deles somente saber ler e escrever já fosse o suficiente. Nesse sentido, o Projeto Alfadown desenvolve um importante trabalho, contribuindo um pouco na ausência da escola formal, pois é o que mais eles (as) precisam, de um ouvir e de um olhar mais cuidadoso.

Todas as atividades do Projeto Alfadown se relacionam à escola formal. O diferencial é o uso facilitador da informática como meio de auxiliar a alfabetização das pessoas síndrome Down ao serem desenvolvidas em computadores.

Existem casos em que alguns estudantes de mais idade, que já não mais frequentam a escola formal, quando solicitado pelos seus pais/cui-

dadores ou ainda por parte da Prof.ª Sandra preparamos um caderno capa dura grande com as mesmas atividades do Projeto Alfadown e da escola formal e lhe pedimos para reforçar essas atividades em casa, claro que com o apoio de seus cuidadores.

Enfim, a prática pedagógica do Projeto Alfadown tem como objetivo a Informática como processo facilitador da alfabetização que se justifica também por contemplar a participação dos acadêmicos da PUC GOÍAS, fomentando a oportunidade de se estudar a especificidade da alfabetização de pessoas com a Síndrome de Down e de vivenciar a prática pedagógica relacionada à questões da educação inclusiva. Propondo metodologias e instrumentos que qualifiquem a formação profissional e a inclusão social, pela Educação. Schwartzman (1999) afirma que o desenvolvimento cognitivo das pessoas com síndrome de Down ocorre em um ritmo lento, sendo isso uma conseqüência genética, ressalta, também, que o ambiente sócio-cultural favorece e influencia o desenvolvimento de habilidades e capacidades do indivíduo, contribuido para um melhor desenvolvimento. Nesse sentido, esta proposta de apresentação torna-se relevante em poder expor este Projeto como uma prática pedagógica de atendimento individual personalizado por meio da utilização de recursos tecnológicos direcionados para facilitar o processo de alfabetização.

Referência

SCHWARTZMAN, J. S. (Ed.) (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon

Apropriação dos resultados dos gráficos das escalas de proficiência das avaliações em larga escala em Goiás

Edimar Pereira da Silva[1]

Todas as formas de avaliação são fundamentais para a educação no país. A avaliação da aprendizagem nos permite acompanhar os educandos individualmente em suas aprendizagens, carências e necessidades de ajuda no percurso de formação. Assim, a avaliação institucional é a aliada dos gestores da educação na busca da efetividade significativa de suas instituições seja no atendimento aos educandos, seja também na elevação sociocultural da comunidade onde se encontra situada. Partindo por este princípio, a avaliação de larga escala tem por finalidade nos retrata como país está no que se refere à qualidade do ensino e sua efetividade. Assim, a avaliação, além de tudo isto, também é necessária para que, de um lado, olhemos para os educandos, mas também para o sistema de ensino que os atende. Se o que se deseja é a qualidade, não há como fugir dos atos avaliativos, pois eles nos dizem se os resultados de nossa ação já são satisfatórios, ou se exigem mais e mais investimentos, sejam eles financeiros ou de efetiva ação institucional e pedagógica.

A introdução maciça desse tipo de avaliação nos país, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendência internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais. Ainda que o termo qualidade no campo educacional possua diversos significados e comporte diferentes dimensões (Dourado, 2007; Silva, 2008), o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos. Assim, não é estranho o argumento de que essas

1. Docente da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG)

avaliações seriam a própria tradução de uma política educacional (Oliveira, 2000; Souza, 2003) cujo alcance ainda carece de avaliação mais ampla e diversificada quanto ao seu potencial indutor de transformação e maior qualificação do trabalho escolar.

Partindo deste pressuposto, surge a necessidade de se apresentar o escopo maior desta pesquisa da qual foi retirada a partir da investigação dos resultados das análises dos gráficos das avaliações em larga escala aplicadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás no primeiro semestre do ano de 2014, postas em relevância as Avaliações Diagnósticas, aplicadas bimestralmente em toda rede de ensino no Ensino Médio da Educação Básica, com o intuito de preparo do educando as avaliações apontadas pelo Ministério da Educação. Assim, embasados nos dados da pesquisa de BONAMINO & SOUSA (2012) ao apontar dados em que

> Em 1996, foi implantado o Exame Nacional de Curso, popularmente denominado "Provão", que, em 2004, transformou-se no SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Em termos de datas iniciais, seguimos pelo Ensino Básico. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico — SAEB — foi criado em 1988, com sua primeira aplicação em 1990, que, do ponto de vista da avaliação da educação no país, sofreu os aperfeiçoamentos com a Prova Brasil (2005) e com o IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007). Por último, chegamos ao Ensino Médio. Em 1998, foi implantado o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; cuja expressão atual decorre do denominado "novo Enem" (BONAMINO & SOUSA, 2012. p.09).

Sobre os objetivos deste trabalho aliado à dinâmica das avaliações em larga escala como ferramenta modeladora das pedagogias de sala de aula, está a finalidade de proporcionar um modelo criativo de metodologia de ensino por meio da análise dos gráficos de escala de proficiências disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Goiás – SEDUC, como resultado das Avaliações Diagnósticas aplicadas nas turmas de Ensino Médio de toda a Educação Básica da rede pública de ensino. Ressalta-se que o acesso aos dados que correspondem às escalas de

proficiência podem ser acessados diretamente do Sistema de Gestão Escolar - SIGE, logo após o lançamento das notas das provas aplicadas, sendo de responsabilidade das secretarias das Unidades Escolares.

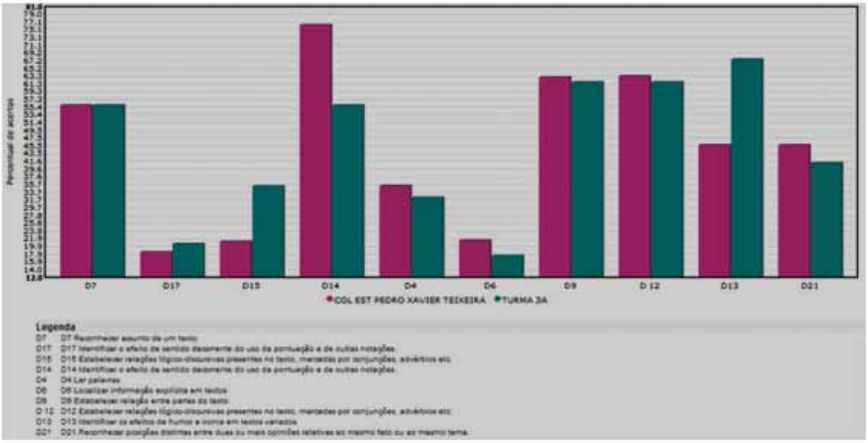
Sendo assim, como objeto de análise e sugestões de metodologias de intervenção em dificuldades apresentados nas avaliações como fator crítico de aprendizagem, verificaremos os gráficos dos Indicadores de Desempenho da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira, Unidade Escolar situado à Rua Pedro Ludovico Qd.: 08 s/n setor Central, em Senador Canedo –GO, região metropolitana de Goiânia, pertencente à Subsecretaria de Aparecida de Goiânia, escola em sua totalidade funciona os três turnos sendo que o ensino ofertado é o regular, sendo o colégio referência em Ensino Médio na cidade de Senador Canedo.

Ainda em relação à delimitação do objeto de análise, a turma em que foi evidenciada no trabalho de análise dos indicadores de desempenho da Avaliação Diagnóstica foi a 3ª série do ensino médio, turma A, que constam 40 alunos matriculados e frequentes. A disciplina analisada foi a de Língua Portuguesa da turma, disciplina que soma um total de 04 aulas semanais de 50 minutos cada. À guisa de informação cabe ressaltar que a avaliação diagnóstica foi aplicada em toda rede estadual de ensino público no dia 06 de fevereiro de 2014, sendo a mesma constituída de dez questões de Língua Portuguesa, dez questões de Matemática, dez de Ciências da Natureza e Redação. Finalmente, fica claro que toda esta pesquisa gira em torno das metodologias criativas que podem ser elaboradas por meio da análise dos indicadores de escala de proficiência de Língua Portuguesa, aqui entendidas como as habilidades específicas que devem ser assimiladas pelo aluno até o final do ano letivo.

Em meio ao esforço de se investigar e buscar descrever eventuais tipos de apropriação de resultados desencadeados por sistemas de avaliação externa, a primeira impressão é a de que qualificar tais usos como instrumentos ou políticas de gestão no âmbito do processo decisório de Secretarias de Educação (Souza e Oliveira 2010; Bonamino e Souza, 2012; Brooke

e Cunha, 2010) parece não abranger, em profundidade, outras formas de utilização dessas avaliações e seus resultados, sobretudo quando praticadas no cotidiano escolar.

Gráfico 1: Indicadores de Desempenho - Avaliação Diagnóstica



Fonte: SIGE –Sistema de Gestão Escolar/ www.sige.seduc.go.gov.br acesso em 10/03/2014

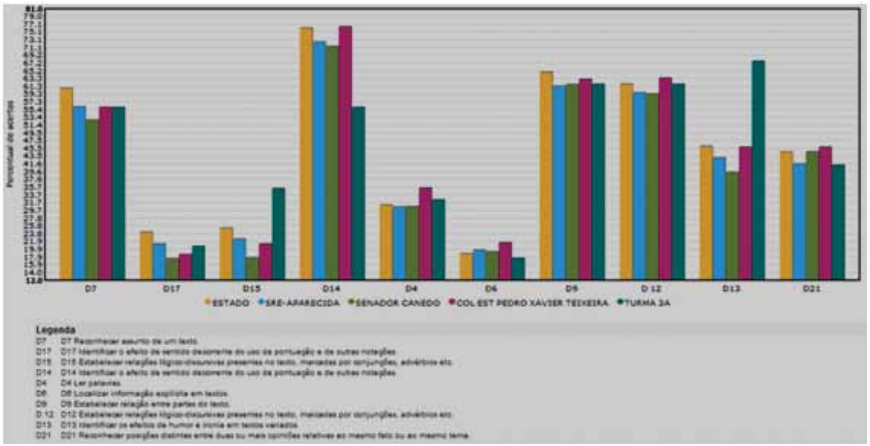
Sobre os critérios levados em consideração como descritores de língua portuguesa estão: D7 Reconhecer assunto de um texto; D17 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações; D4 Ler palavras; D6 Localizar informações explícitas em texto; D9 Estabelecer relações entre partes do texto; D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; D13 Identificar os efeitos de humor e ironia em textos variados e D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Nos indicadores do Gráfico 1, pode-se notar que em se tratando de análise dos resultados da turma sendo que as colunas do lado esquerdo representam alunos que conseguiram obter êxito nos descritores já observados; D7, D14, D4, D6, D9, D12 e D21. Enquanto a coluna do lado direi-

to representa os que estão em situações críticas; D17, D15, e D13. Após a análise o professor da turma poderá desenvolver metodologias criativas e dinâmicas especificamente na área crítica a ser trabalhada pedagogicamente na turma em questão, seria uma maneira de compreender a realidade da turma sem fugir do contexto da LDB com a proposta de avaliação externa que é reafirmada em seu artigo 9º:

> [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Gráfico 02: Avaliação Diagnóstica – Comparativo Estado/ Subsecretaria/ Senador Canedo/ Escola e Turma



Fonte: SIGE –Sistema de Gestão Escolar/ www.sige.seduc.go.gov.br acesso em 10/03/2014

A fim de se otimizar o trabalho docente, assim como apresentar aos alunos uma visão de integração com os resultados do Estado e outras instâncias a apresentação em gráficos dessa realidade pode fazer com que o alunado perceba a necessidade real de se dominar conteúdos e habilidades consideradas críticas não só na realidade da turma, mas sim de uma realidade que pode descrever a precariedade da educação relacionando à própria formação.

Portanto, segundo Mello e Souza (2005, p. 31), "não é que as avaliações consigam atender a todas as questões que preocupam; mas os problemas associados às avaliações parecem ser claramente preferíveis aos problemas associados à sua não existência, como a falta de parâmetros". É necessário que o professor tenha compromisso de ter a avaliação externa como ferramenta a mais para a garantia da qualidade por meio das modulações nas metodologias de ensino. Não deixa de ser indispensável que o país tenha uma fonte de dados proveniente das avaliações externas, como a Prova Brasil e SAEB, pois se tornam elementos necessários para a compreensão global do desempenho de milhões estudantes. Diagnosticar é sem dúvidas umas das unções das avaliações educacionais e não há a possibilidade de se buscar construir um sistema nacional de educação articulado, se não se desenvolverem mecanismos confiáveis de verificação do rendimento escolar.

Referências

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:* interfaces com o currículo da/na escola. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php acesso em 10 de março de 2014 às 14h.

BRASIL. Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 Fev. 2014.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.* In Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 2, novembro de 2011 – Fundação Victor Civita, São Paulo

DOURADO, L. F; SANTOS, C. A; OLIVEIRA, J. F. *A qualidade da educação:* conceitos e definições. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n. 22, p. 05-34, 2007.

MELLO e SOUZA, A. de. *Dimensões da Avaliação Educacional*. Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo. *Reformas educativas no Brasil na década de 90*. In: CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, Romualdo (orgs.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Vandré Gomes. *A narrativa instrumental da qualidade na educação*. Estudos em Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional.V.19. n.40, pp. 191-221, 2008.

Artes daqui, dali e de todo lugar!

Jailda Alves da Silva, Escola Piaget

JUSTIFICATIVA

A escolha de um projeto nas áreas de arte e linguagem se configurou no tema "Artes daqui, dali e de todo lugar!" a ser desenvolvido com crianças da faixa etária de 5 anos, com o tempo previsto de 8 meses. Conta com a participação dos alunos, professores, família e sociedade, envolvendo artistas plásticos, escultores, poetas e suas obras.

Na palavra projeto há uma intencionalidade, que é um vir-a-ser, algo que, como a arte, citando Pareyson, "um tal fazer, que enquanto faz inventa o por fazer e o como fazer", e é esse fazer que deve estar presente na construção do nosso projeto. Ele está dividido em 3 unidades, separadas apenas didaticamente, pois todas estão presentes simultaneamente: Pintura/Desenho, Escultura e Poesias.

Espera-se que, ao longo do ano, as crianças desenvolvam maior interesse pelas artes como linguagem criadora, selecionando materiais e aperfeiçoando o uso de elementos visuais, suportes e instrumentos. Também que ampliem seus conhecimentos, através dos acontecimentos e curiosidades que marcaram a vida dos artistas selecionados em cada unidade.

A escolha deste tema se deu considerando ser esta uma fase de transição do concreto para o intuitivo, de grandes expectativas no avanço do processo de leitura e escrita e de estruturação emocional, assim buscamos através da arte extravasar emoções, explorar a criatividade, aguçar o senso crítico e estético e aprimorar suas habilidades artísticas.

OBJETIVO

Instigar a curiosidade e criatividade das crianças, ampliando os seus conhecimentos sobre as artes, explorando e enriquecendo as possibilida-

des de expressão criativa, desenvolvendo também sua dimensão cognitiva, afetiva e social, levando-as a refletir sobre si mesmo, sobre o mundo, fortalecendo o vínculo social e compartilhando suas experiências significativas.

CONTEÚDOS

Conceituais

- Conceito de artes e linguagem;
- Diferentes manifestações artísticas.

UNIDADE I – Pintura e Desenho

- Vida e obra de diferentes artistas plásticos nacionais e internacionais;
- Nacional: Romero Brito;
- Internacional: Giuseppe Arcimboldo;
- Origem das obras de arte;
- Instrumentos necessários para desempenhar o trabalho.

UNIDADE II – Esculturas

- Vida e obra do escultor Antônio Poteiro;
- Local de trabalho – instalações e espaço físico;
- Instrumentos necessários para desempenhar o trabalho;
- Diferentes funções;
- Criação e releitura de esculturas.

UNIDADE III – Poesias

- Vida e obra do poeta nacional José Paulo Paes;
- A importância do texto literário;
- Formas de expressão.

Procedimentais

- Levantamento de ideias sobre o tema por meio de discussão e confrontamento a fim de construir conceitos;

- Construção e ampliação do conhecimento sobre as diferentes expressões artísticas;
- Criação e releitura de obras de arte;
- Exercício do escutar e falar;
- Identificação da função (fazeres) de cada artista e sua interação nos diferentes grupos sociais;
- Pesquisas, investigação e consulta em documentos e outras fontes de informação;
- Elaboração de textos coletivos sobre os artistas e suas obras.

Atitudinais

- Apreciação de obras de arte;
- Reconhecimento e valorização dos diferentes contextos histórico a que cada artista está inserido;
- Expressão, manifestação e respeito pelas produções do outro e suas próprias produções;
- Respeito a si mesmo, ao outro e ao espaço que habitamos e convivemos;
- Participação em situações que suscitam a curiosidade como atitude de motivação para o conhecimento;
- Iniciativa e autonomia para posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações cotidianas e sociais;
- Respeito e cuidados com os objetos produzidos individualmente e em grupo;
- Reconhecimento de suas ações como agente transformador do meio em que vive.

METODOLOGIA

- Explosão de ideias / conversa informal sobre artes.

Questionar os alunos sobre o tema, instigá-los a dizer o que conhecem sobre o assunto, o que gostariam de conhecer e o que imaginam que

vamos aprender. Listar o que for expresso no grupo para apresentar no projetinho individual de cada criança.

- Conceito de Artes e Linguagem / Levantamento de interesse / Exploração de materiais diversos, livros, gravuras, textos e obras diversas.

Através de pesquisa no dicionário e na internet, instigar a pensar no tema, apresentando também materiais diversos para manusearem, como livros, obras de arte, textos, gravuras.

Unidade I – Pintura e Desenho

Escolha de dois artistas para estudo, sendo um nacional e outro internacional. Conhecimento da vida e obra dos artistas.

- Registro artístico

Criação e Releitura de obras

- Registro fotográfico
- Registro coletivo

Unidade II – Esculturas

Escolha do artista para estudo. Conhecimento da vida e obra do artista.

- Registro artístico

Criação e Releitura de obras

- Registro fotográfico
- Registro coletivo

Mostra da unidade I e II

Exposição no pátio da escola, com apresentação das unidades estudadas e as produções feitas pelos alunos.

Convite para os pais apreciarem a mostra

Unidade III – Poesias

Escolha do autor para estudo

Conhecimento da vida e obra do autor

Leitura de poesias e textos informativos

Criação de fichas das poesias

Recital de Poesias com exposição das obras representadas
- Registro artístico
Seleção de poesias para serem representadas artisticamente
- Registro fotográfico
- Registro coletivo

AVALIAÇÃO

No desenvolver do projeto a avaliação será constante, com observações e registros realizados pelas professoras nas interações do cotidiano, nas expressões, participações, avanços e dificuldades relacionados às propostas em situações de discussões e sistematizações (roda de conversa, leitura, registro coletivo, registro artístico...).

Nesse processo os registros e observações serão realizados por meio das considerações do grupo e por cada criança, o que resultará em um diagnóstico para um novo planejar.

Na avaliação é importante a reflexão sobre o trabalho e os procedimentos das professoras, buscando assim reestrutuar a prática do dia a dia no recanto, na escola, com as crianças e com aqueles envolvidos no processo.

Assim, a avaliação do aluno, nesta faixa etária, serve muito mais para orientar o prosseguimento do trabalho da professora e o encaminhamento do projeto.

Referências

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola, o que é, como se faz*. 7ª. ed. São Paulo. Editora Loyola. 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando e MONTSERRAT, Ventura. *A organização do Currículo por projetos de trabalhos.* Tradução de Jussara H. Rodrigo. 5ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

BRASIL.MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1997.

BRASIL.MEC. . *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 1998.

MARTINS, M.C., PICOSQUE, G. e GUERRA, M.T. T. *Didática do Ensino de Arte, A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD, 1998.

Artes integradas: uma abordagem propícia à criatividade na escola

Denise Álvares Campos,[1] (Coordenadora), Cepae/UFG
Mara Veloso de Oliveira Barros[2], Ciranda da Arte
Wanderley Alves dos Santos[3], Cepae/UFG
Telma de Oliveira Ferreira[4], Cepae/UFG
Miguel Luiz Ambrizzi[5]
Paulo Reis Nunes[6], Ciranda da Arte

INTRODUÇÃO

O Cepae/UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás) sempre teve, como componente obrigatório de sua matriz curricular, o ensino de Arte. Em todos os níveis de ensino, os alunos têm convivido, de forma alternada, com uma das linguagens artísticas, seja a música, o teatro ou as artes visuais. A proposta de ensino em cada linguagem artística tem sido construída através do tempo a partir de estudos, qualificação profissional e a experiência direta com o aluno em sala de aula. Os fundamentos teóricos estão de acordo com a concepção de Ensino de Arte sugerida pelos PCNs e as atividades de Arte realizadas na escola têm se transformado em projetos de pesquisa e extensão, artigos e palestras.

1. Profª Associada do Cepae/UFG. Doutora em música pela Universidade Autônoma de Madri/Espanha. denialvacampos@hotmail.com

2. Profª do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/SEE-GO. Especialista em Filosofia da Arte pela Universidade Estadual de Goiás. maravelloso@hotmail.com.

3. Prof. Adjunto do Cepae/UFG. Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Vigo/Espanha. wanderley.santos@gmail.com.

4. Profª Assistente do Cepae/UFG. Doutoranda em Educação pela UFSM. telmusica@gmail.com.

5. Doutorando em Arte e Design pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto/ Portugal. miguelirou@gmail.com.

6. Prof. do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/SEE–GO. Mestrando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. pauloreisnunes@hotmail.com.

No entanto, a partir de 2006, a equipe de professores de Arte do Cepae sentiu a necessidade de desenvolver estudos sobre as possibilidades de integração entre as diversas linguagens artísticas. A intenção do grupo era de que todo o embasamento conseguido de forma individual por cada professor, de cada linguagem artística, fosse compartilhado e transformado em um projeto de atuação interdisciplinar da equipe de professores de Arte da escola.

Foi elaborado, então, um projeto de pesquisa denominado *O ensino de arte na escola: uma abordagem integrada*, cujo objetivo era associar as diversas linguagens artísticas, estabelecendo conexões entre a equipe de professores de Arte do Cepae e os programas específicos de cada linguagem, visando a construção de uma proposta curricular integrada, que resultasse na melhor formação dos alunos. A concepção de interdisciplinaridade adotada pelo grupo não visava uma prática polivalente, mas, sim, uma "integração alocêntrica", que

> ...é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas (BARBOSA, 1984, p. 88).

A partir dessa concepção de integração, o projeto de pesquisa buscou responder a algumas perguntas, tais como: que formas de integração entre as diversas linguagens artísticas são possíveis de se desenvolver na escola? Como efetivar experiências com este propósito? Quais os resultados concretos que tais experiências trazem para o processo de ensino de Arte na escola?

O grupo de professores realizou pesquisas bibliográficas, bem como reuniões de estudos, planejamento, análise e reflexões. As atividades de integração de linguagens artísticas ocorreram, efetivamente, durante as aulas de Arte na escola, no período de 2006 a 2008. Houve uma proposta diferenciada para tais atividades durante os três anos em que a pesquisa se desenvolveu. Os resultados obtidos a partir do desenvolvimento dessas atividades e as reflexões feitas pelo grupo de professores foram registrados

e apresentados em eventos científicos, tanto de forma parcial, como ao final do processo.

Diante da proposta de realização deste seminário da RIEC (Rede Internacional das Escolas Criativas), a equipe de professores de Arte do Cepae, consciente de que a pesquisa desenvolvida tem estreita relação com uma concepção criativa do processo pedagógico, decidiu expor, neste evento, uma síntese daquilo que essa pesquisa significou para os professores e alunos do Cepae. Pode-se dizer que essa experiência apresenta uma abordagem capaz de estimular, em nossos alunos, uma postura participativa e o desenvolvimento de sua potencialidade criativa.

1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Conforme dito anteriormente, para cada ano letivo foi proposta uma forma diferenciada de realização das atividades da pesquisa. Será feita, a seguir, uma breve descrição de cada uma dessas propostas.

1.1 ANO LETIVO DE 2006: *O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL E A EXPRESSÃO ARTÍSTICA*

As atividades foram desenvolvidas nos 8ºs anos da 2ª Fase do Ensino Fundamental do Cepae, no horário normal de aulas, no turno matutino, por meio da disciplina da matriz curricular denominada Educação Artística. A partir de um tema gerador comum (o período da ditadura militar no Brasil), cada professor atuou individualmente em sala de aula, desenvolvendo, em um bimestre, atividades relacionadas à sua linguagem artística específica. No último bimestre do ano letivo, a equipe atuou simultaneamente, coordenando, a partir dos conteúdos desenvolvidos e da criação dos alunos, a produção de um trabalho artístico integrado.

Em todas as linguagens artísticas foram desenvolvidas diversas atividades que propiciaram o desenvolvimento criativo dos alunos. Em Artes Visuais, dentre outras atividades, os alunos criaram colagens, cartazes e charges. Houve, também, a criação de textos poéticos; leitura e ilustração

de poesias, seguidas de vivências de expressão corporal a partir dos temas de artes visuais, como por exemplo, diálogos entre artistas do período, tendo em vista a luta pela liberdade de expressão, criados pelos alunos. Em música, houve a criação, em grupos, de uma "canção de protesto", para a qual os alunos elaboraram a letra, fizeram a junção letra/música, ensaiaram e a apresentaram. Em teatro, os alunos criaram um roteiro a partir de uma situação cotidiana de conflitos de ideias e o encenaram. A partir da peça *A revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, eles fizeram a montagem e encenação de uma cena escolhida.

Depois de realizar as atividades em cada uma das linguagens artísticas, os alunos e os professores se reuniram para pensar sobre uma produção final, na qual as três linguagens artísticas estivessem representadas. A turma dividiu-se em grupos e cada grupo fez sua própria proposta. A elaboração da proposta foi discutida com a equipe de professores, os quais estiveram à disposição, também, nos momentos de ensaio, quando havia dúvidas na utilização de uma ou outra linguagem artística. Foi interessante observar o desenvolvimento do trabalho nos grupos. Foi o entrosamento entre os membros, a flexibilidade na troca de ideias, a objetividade ao fazer escolhas e o respeito mútuo que ditaram o resultado final que cada grupo apresentou. As apresentações feitas foram filmadas e tiveram os mais variados formatos.

1.2 ANO LETIVO DE 2007. *HISTÓRIA DA ARTE: ESTUDANDO A MÚSICA, PINTURA E TEATRO BARROCO*

A proposta realizada tinha como objetivo desenvolver um estudo interdisciplinar teórico - prático relacionado a um período da História da Arte, o Barroco. As atividades foram desenvolvidas no contexto de uma disciplina eletiva[7] para os alunos do Ensino Médio do Cepae (30 vagas), com carga-horária de 2 horas-aulas semanais, perfazendo um total de 40 horas-aulas semestrais. A carga horária foi dividida entre os professores das

7. De acordo com a proposta curricular do Ensino Médio em vigor no Cepae, os alunos compõem seu próprio currículo ao eleger as disciplinas eletivas que desejam cursar, além do Núcleo Básico que é obrigatório para todos.

três linguagens artísticas (artes visuais, música e teatro) para que cada um apresentasse os conteúdos específicos de sua linguagem artística relacionando-os ao período histórico abordado. Em momentos pré-determinados os professores atuaram conjuntamente em sala de aula, visando a apresentação da disciplina e do projeto de pesquisa; a estimulação à elaboração de propostas para um trabalho final onde as linguagens artísticas fossem desenvolvidas de forma integrada; ensaios; apresentação e avaliação final.

1.3 ANO LETIVO DE 2008: *A TEMÁTICA DO CIRCO COMO ELEMENTO INTEGRADOR DAS DIVERSAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS*

As atividades realizadas tinham como temática *o circo*. Foram desenvolvidas por alunos dos 4º anos da 1ª fase do EF e alunos dos 9ºs anos da 2ª fase do EF do CEPAE. A metodologia utilizada baseou-se na **participação simultânea** de toda a equipe de professores de Arte envolvidos com a pesquisa.

REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Seria muito interessante se houvesse espaço para relatar as atividades desenvolvidas em cada ano letivo, com ênfase nas atividades relacionadas ao desenvolvimento criativo, da mesma forma como foi apresentada a proposta desenvolvida em 2006. No entanto, isso não é possível. O que se pode dizer é que foram momentos extremamente enriquecedores, tanto para os alunos, quanto para os professores. Vários aspectos foram analisados pela equipe, buscando respostas para as questões iniciais e parâmetros para a proposta curricular do ensino de Arte no Cepae. Em geral, notou-se que os alunos se motivaram tanto para a realização de pesquisas e elaboração de propostas, quanto para as apresentações finais. Os alunos adolescentes produziram, inclusive, apresentação multimidiática em Power Point, demonstrando que estão familiarizados com os diversos recursos tecnológicos de imagem, sendo capazes de se apropriarem dos mesmos de forma criativa e crítica. Cada professor atuou como colaborador no projeto dos alunos,

no contexto de suas competências específicas, favorecendo a pesquisa e a autonomia criativa.

Quando a atuação dos professores ocorreu de forma simultânea, foi possível perceber que ações integradas exigem planejamento prévio não apenas em relação aos conteúdos e atividades que serão propostas ao grupo de alunos, mas principalmente em relação à atuação de cada um dos professores em sala de aula. Tal forma de atuação também evidenciou as fronteiras entre "princípios organizadores" de cada uma das expressões artísticas. Além do mais, o desenvolvimento dessa pesquisa estimulou os professores a buscar formas criativas de diálogo entre as expressões, enriquecendo, assim, seus saberes pedagógicos, isto é, o saber "que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente" (AZZI, 2012, p. 49). Esse diálogo favoreceu, também, o desenvolvimento integral dos alunos.

Quanto à questão curricular, o grupo optou pela elaboração de parâmetros abrangentes para futuras experiências de integração de linguagens na escola e não pela construção de um currículo integrado, com procedimentos pré-determinados. Tal opção baseou-se na percepção de que as experiências futuras deveriam usufruir das mesmas condições de flexibilidade e liberdade que caracterizaram as experiências aqui relatadas.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez, São Paulo, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação:* conflitos/acertos, São Paulo: Max Limonad, 1984.

Bibliografia consultada

BLOOMFIELD, Anne e CHILDS, John. *Teaching Integrated Arts in the Primary Schools: Dance, Drama, Music and the Visual Arts.* London: David Fulton Publishers, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias). Brasília, 1999.

GALINEAU, R.P. *Integrating the Arts across the Elementary School Curriculum*. Canadá: Wadsworth/Thomson Learning, 2004.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar:* Fundamentos teórico-metodológicos. 3ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica*: uma antropedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PEREIRA, J.E. D. e ZEICHNER, K.M . *A pesquisa na formação e no trabalho docente,* Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.46.

TCHUDI, Susan. *Integrated Language Arts in the Elementary School*. Belmont: Wadsworth Pub. Co., 1994.

Articulando saberes e transformando a prática: caminhos para uma prática pedagógica criativa

Camila Ferreira Abrão[1]

Ana Cristina Souza dos Santos[2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de ensino integrado, focalizando o diálogo e a reflexão de um grupo de professores, do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, ao colocar em prática um projeto de ensino inovador na perspectiva de uma educação criativa. A construção do projeto deu-se a partir das interações dialógicas entre professores e alunos, onde a problematização e a inter/transdisciplinaridade constituíram-se como princípios deste processo.

Em debate está a necessidade com o rompimento dos modelos tradicionais de ensino, onde o currículo desenvolvido pela escola está, em geral, afastado das situações reais que permeiam a vida, em uma antítese ao que se espera.

Neste contexto, deparamo-nos com o parecer CNE/CEB n. 5/2011 (Brasil, 2011), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovado em 4/5/2011 e homologado em 24/01/2012. Este parecer coloca a necessidade de rediscutir as formas de organização dos saberes, superando a dualidade estrutural entre o propedêutico e o profissional, propondo, para sua integração, atividades integradoras, trabalhadas com metodologias que favoreçam a visão globalizada dos fenômenos e cita como exemplos: aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos; investigação

1. IFRO – Campus Colorado do Oeste, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGEA. e-mail: camila.abrao@ifro.edu.br

2. UFRRJ, IE/DTPE, Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGEA. E-mail: anacrissantos.ufrrj@yahoo.com.br

do meio; aulas de campo; construção de protótipos; visitas técnicas; atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras (CNE/CEB 05/2011: pg. 43).

Em relação ao *Ensino Médio e Profissional,* esse Parecer (p.29) toma como base a noção de trabalho como principal referência educativa, considerando sua indissociabilidade com outras dimensões do conhecimento, como a ciência, a tecnologia e a cultura.

Segundo Santos et all (2012) considerar, no ensino médio profissional, o trabalho em sua dimensão ontológica e histórica, significa erigir como principio educativo, uma atividade fundamental para a sobrevivência do ser humano. Segundo as autoras o trabalho coloca os educandos em uma situação de vida real. Defendendo que o currículo integrado permeia a noção de articulação entre as diferentes disciplinas.

Desta forma, ao reconhecer a insuficiência do currículo disciplinar para preparar as futuras gerações propõe a inter/transdisciplinaridade como princípio teórico-metodológico para um ensino médio integrado, onde o sentido das disciplinas se faz a partir da complementaridade que guarda com o todo. Concordamos com Torre (2009) quando afirma que "o olhar transdisciplinar nos abre caminhos até uma atitude integradora de saberes que não se circunscrevem ao conhecimento demonstrativo disciplinar, mas ao conhecimento aberto a outras aprendizagens que estão entre, através de e além do próprio conceito disciplinar" (Torre, 2009, p.74).

No âmbito dessas discussões, o Projeto "Interdisciplinaridade na Usina de Álcool" avança na concepção de uma educação criativa, pois o conjunto de ações foi devidamente planejado, problematizados e mediados pelo diálogo crítico e reflexivo, onde foram considerados: a) o espaço onde o estudante está inserido; b) a aprendizagem de forma integral e não fragmentada, onde a educação deve acontecer a partir de uma abordagem global; c) a consideração e abordagem das ideias e opiniões dos estudantes; d) a postura responsável e intencionada dos professores, evitando que o desenvolvimento aconteça por acaso (Torre, 2008).

Desta forma, com o objetivo de formar profissionais críticos e comprometidos com valores humanos, sociais, pessoais e ambientais, elabo-

ramos um projeto coletivo entre professores de diferentes disciplinas do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. O debate foi reforçado pelo contexto em que se insere a escola. Trata-se de uma área Rural onde a economia predominante é a agropecuária.

Os participantes da comunicação, sujeitos envolvidos neste trabalho, são nove professores do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste, de diferentes áreas de conhecimento e 63 alunos que formam as turmas do segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Nesse recorte destacamos as falas de quatro desses professores, que estão identificados como P1, P2, P3 e P4, e três alunos identificados como A1, A2 e A3. O material que serviu de suporte para as análises foi a gravação das reuniões, nas quais os professores participavam de um diálogo reflexivo, discutindo como seria a execução do projeto, e os relatórios produzidos pelos alunos.

A PROBLEMATIZAÇÃO

O tema "Usina de Álcool" surge da necessidade de uma formação mais integradora tendo como orientação os problemas que envolvem um profissional em Agropecuária.

O projeto foi desenvolvido no ano de 2012, sendo estruturado em três momentos. O primeiro momento onde ocorreram as reuniões entre os professores para o planejamento do projeto, o segundo momento foi à execução do projeto "Interdisciplinaridade na Usina de Álcool", onde foram realizados encontros com os alunos participantes do projeto para estudos técnicos, científicos e sociais e ambientais a partir das discussões sobre a produção da cana-de-açúcar e do álcool. O terceiro momento foi a avaliação do projeto por professores e alunos.

Na primeira reunião percebemos que, entre os docentes, as dificuldades se manifestam quando as questões envolviam domínios que não permeiam a sua área de conhecimento, resultando em pouco diálogo com as outras disciplinas, como revela a preocupação de um dos professores.

P-1. (...) qual a fala nossa quando a gente tá elaborando um projeto interdisciplinar, será que cada um sabe o que sua disciplina pode contribuir, de que maneira sua disciplina pode contribuir, o que vai somar para nós trabalharmos em equipe? Trabalharmos um tema único, associando conteúdos da área técnica da área básica do Ensino Médio?

É compreensível a preocupação do professor P1, visto que as propostas inter/transdisciplinares surgem e desenvolvem-se se apoiando no diálogo das disciplinas, diferente da formação tradicional vivida pela maioria dos docentes. Ao problematizar estamos exercendo uma análise crítica sobre a realidade problema. Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se dialogicamente para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la. Como argumenta Freire (2005), esse processo não se dá por imposição, como é feito na educação "bancária". A transdisciplinaridade também exige senso de descoberta, de dialogo, de abertura e exerce um movimento capaz de intuir relações. Partindo desse principio, a integração dos profissionais de diversas áreas do conhecimento, o trabalho em equipe, o pensar individual e coletivo é essencial para que uma prática interdisciplinar se desenvolva em um contexto educacional. Mesmo que essa demanda o reaprender a planejar e executar ações pedagógicas.

A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA – SITUANDO OS DIFERENTES CONHECIMENTOS

Os conhecimentos selecionados como necessários para compreensão do tema foram definidos a partir do diálogo entre os docentes, o que permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre a questão que permeia o tema Usina de Álcool em uma perspectiva inter/transdisciplinar.

No encontro seguinte o grupo discutiu o que poderia apresentar aos alunos, problematizando questões e/ou situações referentes ao tema Usina de Álcool. Cada professor defendeu pelo menos uma questão relacionada ao conteúdo de sua disciplina. Conversaram também sobre a ideia de uma visita a Usina de Álcool localizada no município de Santa Luzia do Oeste - RO, a 400 km de distância da escola. Os professores fariam uma visita

para conhecer o local, compreender melhor aquela realidade e a luz de suas teorias poderem fazer as leituras daquele contexto. As professoras de Filosofia e Geografia preocupavam-se com a comunidade daquele local, o que representou a instalação da usina naquela região, os impactos ambientais, as questões trabalhistas e os possíveis benefícios para aquela comunidade, conforme apresentado no pequeno trecho do diálogo.

> *P-2. Nós podemos aproveitar e entrevistar as pessoas, ali; os moradores; para saber como foi à chegada dessa usina.*
>
> *P-3. Acho que importante também conversar com os cortadores da cana.*

A construção inter/transdisciplinar a partir da dialógica atingiu uma estrutura mais densa nessa fase do projeto, assim a ideia da visita à usina marcou um avanço nas reuniões. Naquele momento pode-se perceber que os docentes assumiam uma postura mais integradora, aproximando-se de um currículo baseado na experiência sociocultural.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO

A partir das falas dos estudantes e dos professores fez-se a avaliação do projeto de ensino integrado desenvolvido que passam a integrar a analise do processo de construção do projeto.

> *A-1. As aulas foram importantes para que nós tivéssemos um conhecimento antes de irmos até a Usina.*
>
> *A-2. Ela levou o conteúdo para uma realidade com a qual podemos observar no dia-a-dia.*
>
> *A-3. Colocamos em prática o que realmente aprendemos dentro da sala de aula, e nos vemos a relação que uma matéria tem com a outra, e o que a matéria tem com a realidade.*

As falas dos alunos e os relatos por escrito revelaram que a imersão naquela realidade possibilitou uma melhor apropriação dos conceitos abordados na sala de aula e a articulação com as demais áreas de conhecimentos, onde o trabalho é colocado em uma situação de vida real, na sua concretude.

Já as reflexões apresentadas pelos professores mostraram transformações expressivas no grupo. Provavelmente este momento tenha possibilitado ao docente uma melhor reflexão de sua prática pedagógica, indo além do muro da escola e de sua clausura disciplinar.

> *P-3. Trabalhar o projeto integrado é quase um processo de formação continuada pra gente. Um processo de formação enquanto pessoa porque você não é mais aquele centro do processo ali dentro da sua aula. O que passa a ser o centro do processo é a interação que você acaba desenvolvendo com seus colegas [...] o espaço da escola é um espaço de convivência e esse espaço de convivência, de troca é muito vantajoso.*
> *P-4. Eu percebi que é possível fazer as coisas acontecerem em grupo.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise do processo de construção e execução do projeto integrado a visão transdisciplinar e transformadora permeou as interações dialógicas entre professores e alunos, constituindo-se como elemento fundamental para o planejamento pedagógico da proposta.

A Cultura Inovadora pôde ser reconhecida nos planejamentos e planos de atividades dos professores que fizeram parte do projeto de ensino, assim como outras ações, evidenciando a criatividade como valor.

As reflexões oriundas do trabalho não modificou a estrutura curricular dos Cursos, mas mudou as concepções de professores sobre o projeto de ensino e a função de um planejamento criativo e inovador.

Referências

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SANTOS A.; SANCHEZ, S. B.; BUENO, E. S. S. Ensino Médio Integrado: duas lógicas e dois sistemas de pensamento. *Anais* do XVI ENDIPE, FE/UNICAMP/CAMPINAS, 23 a 26 de julho de 2012.

TORRE, S. *Transdisciplinaridade e ecoformação*: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

TORRE, S. *Uma escola para o século XXI*: escolas criativas e resiliências na educação. Florianópilos: Insular, 2009.

As histórias populares sobre assombrações em Inhumas e cidades vizinhas

Hailton Correa Lima[1], UEG
Vera Lúcia Alves Mendes Paganini (Orientadora), UnU/Inhumas

RESUMO

Este projeto de pesquisa visa ao trabalho de levantamento e consequentes estudos de histórias populares envolvendo o imaginário, empiricamente conhecido como "histórias de assombração". Serão coletados os dados na cidade de Inhumas, Nova Veneza, Itauçu e Caturaí. Tais histórias serão registradas através de equipamento de gravação de áudio e transcritas para posteriores estudos. Deverão ser preservadas as características linguísticas na transcrição. Do mesmo modo, outras características, como os perfis sociais e religiosos dos pesquisados, deverão também nos servir de dados para análises, embora não se configure como foco do projeto. Por ser feito exclusivamente dentro da tradição oral, um dos fitos do projeto será, inegavelmente, o registro dentro da literatura acadêmica como forma também de preservar a riqueza dessas manifestações culturais. Outrossim, ainda será observado o gênero textual a que pertencem estas manifestações, com o embasamento de Bakhtin e Marcuschi.

Palavras-chave: Histórias populares. Histórias de assombração. Imaginário popular. Tradição oral.

ABSTRACT

The project aims to screen the survey work and subsequent studies of popular stories involving imaginary empirically known as "ghost stories". Data will be collected in the city of Inhumas, Nova Veneza, Itauçu and Caturaí. These stories will be recorded by audio recording equipment and transcribed for subsequent studies. Should be preserved, peremptorily, all linguistic features in the transcript. Similarly, other features, such as social and religious profiles of respondents, will also serve as the data for analysis, although it is set as the focus of the project. To be done exclusively within the oral tradition, one of the project will be fastened undeniably the record within the academic literature as well as to preserve the richness of these cultural manifestations. Also, although the textual that these manifestations belong genre will be observed, with the foundation of Bakhtin and Marcuschi.

Keywords: Popular stories. Stories of ghosts. Popular imagination. Oral tradition.

1. Acadêmico do curso de Letras, UEG, UnU Inhumas. E-mail: hailtoncorrea@hotmail.com

JUSTIFICATIVA

Os escassos estudos direcionados a essas manifestações culturais até então, foram determinantes no momento da escolha do tema. Ao escolher tal tema, houve como premissa alguns critérios do ponto de vista geral, que se mostraram vigorosas e plenamente sustentáveis durante a maturação das pretensões.

Sendo essas histórias sobre assombrações, peças que se fizeram e se fazem presentes dentro da tradição oral, no cotidiano das famílias e dos amigos em Inhumas e cidades vizinhas, merecem ter suas estruturas registradas e estudas.

Uma manifestação cultural popular desta natureza é de total importância para entendimento de nós mesmos, pois lançadas ao plano teórico, corroboram para a compreensão de suas causas e efeitos em todo processo de formação da identidade de um povo.

Dentro dessa lógica, medidas as necessidades dos porquês, as pesquisas tenderão a se consolidar mais e mais na fase dos estudos teóricos, e, sobretudo, na fase das coletas dos dados no seio social. Justificando-se por si mesmos, os próximos passos de nosso trabalho, já na fase monográfica, preencherão lacunas históricas, uma vez que é sabido que os olhos da universidade, na maioria das vezes, são voltados para fora, quando temos passeando entre nós informações preciosíssimas em todos os campos de estudo. Entre os porquês, já fechando este tópico, há de se acrescentar: voltar, pelo menos um pouco, os nossos olhos para nós mesmos.

PROBLEMATIZAÇÃO

Se o outrora do imaginário de um povo atestam, afirmam e fortalecem a sua identidade, abrir os olhos a ele é marcar lugar em um território que se explica pelo próprio vigor cultural. As histórias sobre assombrações, que se perfazem e se assomam em nossa região, com a peculiaridade de ser de cunho e tradição oral, elas vencem o tempo e se acomodam no presente de forma muito latente. Tidas essas condições de caráter espacial e tempo-

ral, surgem interrogações, mais ligadas ao aspecto externo que ao interno. Tais interrogações emergem e submergem vários pontos de relevantes naturezas. O ponto indagativo que mais se destaca momento é o seguinte:

- De que forma podemos fortalecer a identidade cultural de nossa região através dos estudos das histórias sobre assombrações?

HIPÓTESES

- Os relatos e informações que emergem das histórias contadas poderiam ser analisados, observando seu gênero textual, como tradição e cultura popular?
- Como essas informações influenciaram os comportamentos, dando vozes a outras vozes, ao logo do tempo?

OBJETIVO GERAL

- Fazer levantamento e estudo acerca das histórias sobre assombrações da cidade de Inhumas e região;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender em caráter linguístico o imaginário da sociedade local;
- Apontar as características da tradição oral em contar histórias;
- Analisar os perfis sociais e religiosos;
- Contribuir para o registro escrito de tais histórias;
- Fomentar a tradição;
- Fazer apontamentos teóricos acerca do tema;
- Valorizar as raízes do imaginário local;

REFERENCIAL TEÓRICO

Sobre as bases teóricas a serem lançadas ao estudo, haverá várias. Como semente para direcionar e pontuar os rumos de nosso estudo, Câmara Cascudo, com a obra "Tradição, Ciência do Povo. Pesquisas na cultura

popular do Brasil". Esse autor, grande estudioso das tradições populares em seu imaginário, servirá como guia e bases sustentáveis para a continuidade e fluência do trabalho.

Posteriormente, com o fito de enriquecimento e valorização dos procedimentos de estudo, outras bases teóricas hão de ser usadas. Como exemplos: "Conto popular e comunidade narrativa", de Francisco Assis de Souza; "Marxismo e Filosofia da Linguagem", de Mikhail Bakhtin; "Dimensões da Literatura goiana", de José Fernandes e "Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura", de Hayden White, além de outros como "Gêneros textuais", de Marchuschi e Bezerra e "Estética da Criação Verbal" de Martins Fontes. Portanto, com o cerne teórico devidamente perfilado para o que requer nossos estudos, traçamos caminho dentro de uma lógica exigível e adequadamente necessária.

CONCLUSÃO

Por ainda se encontrar no percurso do trabalho, pode-se por ora tecer algumas inferências. O conjunto de critérios que vem sendo adotados nele, intensificadas pelos objetivos, massificam nossa proposta de forma satisfatória. A(s) resposta(s) para a pergunta de problematização vem sendo configurada a cada encontro teórico, a cada dado estudado. A identidade do povo, expressa em seu imaginário, afirma a tamanha importância de se fazer presente como objeto de estudo no meio acadêmico. Destarte, a natureza cultural da tradição oral de nossa gente é fortalecida, reconhecida e preservada.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____*Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

CÂMARA CASCUDO, Luis da: *Tradição, ciência do povo. Pesquisas na cultura popular do Brasil. São Paulo*, Editora Perspectiva, 1971, p. 9.

FERNANDES, José. *Dimensões da Literatura Goiana*. Goiás: CERNE, 1992

LIMA, Francisco Assis de Sousa. *Conto popular e comunidade narrativa*. São Paulo/Recife: Terceira imagem/Editora Massangana, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2003

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.

As políticas, usos e desafios do celular na escola: ensino médio

Mirza Seabra Toschi[1], UEG/UnUCSEH
Tatiane Custódio da Silva Batista[2], UEG/UnUCSEH

INTRODUÇÃO

No Brasil o celular foi usado pela primeira vez em 1990 no Rio de Janeiro, um evento recente, mas que causou grande impacto na sociedade brasileira. Em 2008, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) divulga que os grupos com idade de 15 a 17 anos tinham 80% da posse dos celulares, pesquisa na qual o Centro-Oeste se destaca com 86,3% dos usuários do celular estarem nessa faixa etária, que é a mesma do ensino médio.

Os jovens vivenciam familiaridade com as tecnologias que por vezes parecem provocar alterações em sua sociabilidade, sua afetividade e sua forma de aprender. Este estudo teve por objetivo investigar estudantes do ensino médio e a relação deles como uso do celular na escola. Se a escola proíbe o uso é porque ele já está dentro dela, porque incomoda os professores. Dizem que o aparelho dificulta o andamento das aulas, que distraem os alunos, que estes usam os celulares para se exibirem e até mesmo para colar. Essas várias queixas resultaram em regimentos e regras de proibição do celular nas escolas e implicaram na aprovação de leis municipais, estaduais e até federal com a mesma proposta, a de proibir o uso do celular nas escolas. A partir dessas percepções e considerações há de se preocupar com o uso que tem sido feito destes dispositivos e como a escola e seus sujeitos tem enfrentado essa questão, bem como os possíveis problemas advindos

1. Professora Orientadora, UEG - Unidade Universitária de Ciencias Socioeconomica e Humanas de Anápolis – GO, mirzas@brturbo.com.br

2. Graduanda em Pedagogia, PBIC/UEG, Unidade Universitária de Ciencias Socioeconomica e Humanas de Anápolis - GO, Tatiane_custodio_silva@hotmail.com

com o uso, a proibição ou até mesmo a permissão destes dispositivos dentro da escola.

O celular proporciona mobilidade e ubiqüidade. Torna possível ouvir, ver, fotografar, gravar, arquivar e ler arquivos e mensagens em qualquer lugar e a qualquer momento, possibilitando assim ao possuidor deste telefone móvel ser um agente ativo, produtor e disseminador de sua comunicação. Para Pellanda (2003), os dispositivos móveis são instrumentos em que o usuário pode ser não somente receptor ou consumidor de informações e cultura, mas que este agora torna-se autor e pode compartilhar o que produz, podendo ser essa produção tanto foto, vídeo, música, resultados de jogos em rede, etc. Para este autor, "em um ambiente de convergência digital cada uma das linguagens desenvolvidas ao longo dos últimos anos pela TV, rádio e jornal estão presentes para proporcionar ao receptor uma experiência rica em detalhes e interações (p. 5)."

O usuário não é e nem precisa mais ser oculto e ficar preso em um determinado ambiente. O jovem pode e está compartilhando seus produtos de comunicação o tempo todo e de qualquer lugar. Tecnologias como o *Bluetooth* permitem compartilhar arquivos uns com os outros sem fio. Se conectado a Internet, seja ela Wi-Fi ou 3G, tem a possibilidade do compartilhamento de fatos e situações para o mundo virtual, ampliando o número de pessoas que poderão ter acesso aos vídeos, fotos e áudios produzidos por estes jovens.

Caron (2005), tratando dos meios de comunicação, da mudança destes e da presença deles no nosso dia a dia, diz que "desde que estes instrumentos de comunicação se tornaram parte de nosso cotidiano eles nos liberaram da maior parte das limitações espaciais e temporais que regiam as nossas vidas" (p. 6). Já Souza e Silva (2006) considera o celular como uma mediação, "uma interface social, um meio digital que facilita a relação entre dois ou até mais usuários" (p.23). Esta autora apresenta ainda que o telefone celular excedeu o número de computadores pessoais no mundo e que "a comunicação por voz é o que os jovens menos utilizam nos celulares atualmente" (SOUZA e SILVA, 2006, p. 25).

A facilidade de comunicação que o celular possibilita tem mudado a forma de interação de se relacionar socialmente e profissionalmente, e possivelmente também vem mudar a educação e a escola, pois sua presença é uma constante nesta instituição e nas salas de aula.

Os jovens têm interesses diferentes e têm uma forma particular de se envolverem e utilizarem os dispositivos móveis, como é demonstrado no livro "Culture móbile: lês nouvelles pratiques de communication", de Caron e Caronia (2005), traduzido pela professora da PUC-Goiás, Joana Peixoto. Os autores buscaram mostrar as dimensões sociais e culturais da virada na comunicação de todos os dias e as maneiras múltiplas pelas quais estas novas práticas de comunicação contribuem para fazer a cultura cotidiana. O livro também consegue mostrar a forma singular até mesmo de comunicação que é utilizada pelos jovens observados e citados no mesmo. Por meio desta pesquisa que realizamos percebemos que o que encontramos na realidade brasileira é também uma singularidade e especificidade na forma de interação e comunicação com seus pares. Essa "nova" forma de comunicação tem alterado as relações sociais e culturais aparentemente em todo o mundo, e isso tem refletido em questões educacionais, emocionais e até políticas, como temos visto atualmente no país. Foi a partir desta mídia que grande parte dos manifestantes postaram, em tempo real, fotos vídeos e textos do que se passava nas manifestações que aconteceram no Brasil em junho de 2013. Em Goiânia, aconteceu inclusive campanha para que os vizinhos, moradores dos locais por onde a passeata passaria, liberassem o sinal da rede sem fio de modo que as pessoas que não tivessem 3G pudessem compartilhar os fatos registrados pelos seus dispositivos móveis pela rede mundial. Pela primeira vez acompanhamos os fatos, em tempo real, na visão dos próprios manifestantes. Filmes, fotos, textos filmados, fotografados e escritos por meio dos celulares dos manifestantes e compartilhados para o mundo, pelos próprios manifestantes. É uma revolução na forma de produção, acesso e registro da informação, compartilhada não somente pela Internet, mas entre os aparelhos.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Lüdke e André (1986) dizem que na pesquisa qualitativa, "o pesquisador é instrumento principal na coleta e na análise dos dados, os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador" (p.28).

A coleta de dados foi realizada com a observação em duas escolas estaduais de nível médio, na cidade de Anápolis. As visitas as escolas foram feitas no turno matutino e com um período de 15 dias em cada escola, observando entrada e saída dos alunos, intervalo de troca de professores e de recreio, conversas dos alunos nos corredores e a sala dos professores no momento em que estavam presentes, com isso foram feitos protocolos de registros. No momento das visitas e observações foram feitas fotos e filmagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existem leis no país que proíbem o uso do celular nas escolas. Temos a Lei Federal de nº 2.806 de 2011 que está em tramitação e que engloba a proibição do celular em unidades escolares públicas ou particulares de todo o país. Em Goiás, temos a Lei de nº. 16.993, de 10 de março de 2010, que determina a proibição no Estado, e, em Anápolis, que é o foco da nossa pesquisa, encontramos a Lei de nº 3.272, de 2007 que proíbe o uso do celular na escola, lei a qual encontramos em todas as escolas visitadas anexadas na entrada e em locais visíveis da escola. Além das leis, foram estudados textos a respeito de tecnologias, comunicação, questões pedagógicas, o uso do celular, a forma como a sociedade e seus modos de comunicação tem sido alterado, etc.

Durante as observações nas escolas, pôde-se perceber e presenciar aspectos que reforçam o que encontramos na bibliografia estudada. Durante a observação à aula de Educação Física, a maioria estava com seus celulares e quando não estavam em quadra, ficavam nas arquibancadas ora assistindo os colegas, ora mexendo, fuçando, ou nem que seja olhando em

seus aparelhos, jogavam, enviavam SMS, ouviam música, acessavam as redes sociais, etc. Em um momento percebo um aluno defendendo no gol e com o fone no ouvido, pergunto se estava ouvindo alguma coisa ou era mania, ele diz estar ouvindo música e que conseguiu fazer as duas coisas ao mesmo tempo (realmente a bola não entrava fácil não).

Corredores da escola viram palco de desfile de celulares, várias marcas, modelos e tamanhos circulavam por ali o tempo todo, até mesmo para ir à coordenação, estes estavam com o celular por perto, quase sempre nas mãos.

Na sala de aula percebemos que eles têm muitas artimanhas para usar escondido, atrás do caderno, do estojo de lápis, do colega, do cabelo, embaixo da mesa, etc. são várias as formas que estes encontram de burlar as regras e tentar despistar a atenção do professor. Constatamos também alguns alunos que fizeram uso de seus telefones celulares como auxiliadores no processo de aprendizagem, por exemplo, com o uso da calculadora e para baixar livros solicitados pelos professores. Os professores não apresentaram o uso dos dispositivos com freqüência. Na hora do recreio, na sala dos professores, pudemos perceber a presença do aparelho, uns com uma maior intimidade e usabilidade e outros com o discurso de que este era usado apenas para ligações e em momentos adequados. Eles não tem com o celular a mesma relação que os estudantes.

Numa aula de Educação Física, a professora ficou encabulada com o aparelho de um dos alunos, pediu para ver, pergunta a respeito das funções, mas logo o entrega para o aluno e diz pra guardar. Notamos que nessa aula os alunos usaram o celular explicitamente, mas sem deixar de realizar as atividades propostas e que a professora conseguiu envolver a turma.

Em uma das escolas percebemos que muitos problemas da gestão são resolvidos pelo celular. Administrativos falam com os colegas que faltaram e até mesmo com a diretora por meio do aparelho, para tirar duvidas, dar recados e avisos e às vezes até para falar com pais de alunos usam o celular. Nesses momentos, o uso do celular sempre se fez necessário.

Os alunos jogam, enviam sms, acessam as redes sociais e utilizam os dispositivos do celular na aula, como calculadora, dicionário, calendário,

etc. Já os demais na maioria das vezes usam este apenas como meio de comunicação. Para os estudantes o aparelho se tornou um micro computador, um produtor e disseminador de cultura, não mais apenas um objeto que se usa para falar com alguém por meio do dispositivo de voz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou conhecer, analisar e interpretar a relação que os estudantes de nível médio têm com o celular. No dia a dia e na convivência com adolescentes das escolas pesquisadas, observamos que o grande uso do celular foi uma característica presente nos jovens, notamos que a idade entre 15 e 17 anos tem uma relação íntima e constante com os dispositivos móveis e com as funções que este oferece. Apesar das leis e normas que proíbem o uso do celular nas escolas, foi freqüente o uso destes principalmente por alunos.

Há aulas em que os professores não percebem o uso, outros fingem não ver e há também os que se sentem incomodados e então brigam com os alunos, ou tomam os celulares e mandam para a direção da escola, a qual, por sua vez, ou entrega aos próprios alunos ou chama os pais para devolução do aparelho e para conversar, pedir que eles não tragam e usem no ambiente escolar, ou encaminham estes aparelhos a instituições de naturezas e responsabilidades distintas as escolas, quais sejam, juizado de menores e delegacia de polícia.

Estas são questões muito novas nas escolas, que trazem desafios sociais e pedagógicos para os quais os professores não foram formados. Assim, o resultado da pesquisa pode auxiliar em novas propostas tanto para a possível resolução dos problemas como para auxiliar os profissionais da área a encararem e trabalharem esta questão talvez a seu favor e, principalmente, em favor do melhor envolvimento e aproveitamento de toda a população escolar.

Referências

CARON, André H. et CARONIA, Letizia, Culture móbile: lês nouvelles pratiques de communication. Les Presses de l´Université de Montréal, 2005.(tradução livre de Joana Peixoto)

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PELLANDA, Eduardo Campos. *Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento.* Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129419528759418333834670887469995119541.pdf > Acesso em maio de 2013

SOUZA e SILVA, Adriana de. Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAÚJO, Denize Correa (org.) *Imagem (ir) realidade* – comunicação e cibermídia. Porto Alegre: Sulina, 2006.

A aplicação de técnicas cognitivas comportamentais no atendimento de crianças e adolescentes sob a perspectiva de diversos autores

Maristela Barcelos Costa

Este trabalho pretende mostrar como técnicas cognitivas comportamentais podem contribuir no atendimento psicológico de crianças e adolescentes com AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação), através de resultado obtido utilizando diferentes abordagens teóricas, no ambiente institucional.

Historicamente, a preocupação com o estudo do Desenvolvimento Psicológico está vinculada e decorre da constituição da Psicologia como disciplina. O interesse prático pela infância é relatado por vários historiadores, como por exemplo, Garnier, Ladurie e Ariès, que se referem ao modo como foi tratada a criança na Europa Continental nos períodos designados como Antiguidade tardia e Idade Média. Não há muito consenso entre esses historiadores, mas todos admitem que as transformações da sociedade sempre estejam diretamente ligadas à evolução do estatuto da criança nas representações sociais e nos modos como ela é cuidada.

Cabe lembrar aqui dois filósofos cujos escritos tiveram enorme influência sobre a história do desenvolvimento da criança, pois ambos desafiaram a visão dominante segundo a qual as diferenças humanas e as desigualdades sociais seriam determinadas primariamente pelo nascimento. O inglês John Locke (1632-1704), que propôs que a mente da criança é uma tabula rasa na qual tudo pode ser gravado e o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que em sua obra Emile ou De l'éducation (1762) formulou teses vigorosas, afirmando a bondade natural da criança e a influência exercida sobre ela pela sociedade.

Em Rousseau alguns analistas, como por exemplo, Kessen, encontram a origem da ideia de estágios, tão cara à Psicologia ainda nos dias atuais.

Há que se considerar também que ainda no século XIX, a industrialização da Europa e da América do Norte transformou a organização social da vida das pessoas e o papel das crianças na sociedade. Ao invés de terem uma vida razoavelmente livre no campo, como ocorria até então, as crianças passaram a ser utilizadas nas fábricas e minas, trabalhando longas horas em condições perigosas e insalubres. Foi nesse contexto histórico, social, econômico e cultural do final do século XIX e início do século XX que surgiram os autores, as teorias e os métodos que dariam origem à moderna Psicologia do Desenvolvimento.

Esses estudos, acompanhados e seguidos por outros de caráter mais explicativo, vão se constituir nas primeiras teorias a respeito do desenvolvimento psicológico, com ênfase na criança.

É óbvio que não nos propomos a discorrer sobre todos eles. Mas vamos relacionar os estudiosos pioneiros do desenvolvimento psicológico e uma breve referência a dois "grandes enfoques" ou "grandes teorias" que ocuparam a cena durante o século XX. Em seguida trataremos de outros teóricos que norteiam o nosso trabalho na pratica.

Alguns autores que fazem parte da história da Psicologia do Desenvolvimento, retirado do artigo - Teorias contemporâneas na explicação do desenvolvimento psicológico:

James Mark Baldwin (EUA,1861-1924), considerado um dos fundadores da Psicologia do Desenvolvimento, exerceu grande influência nos trabalhos de Jean Piaget (que dele tomou a noção de reação circular e importância da imitação) e de Henri Wallon (que dele tomou a noção de socius, básica em seus estudos sobre o papel do outro na construção da personalidade);

Arnold Gesell (EUA,1880-1961), que deu origem à chamada orientação maturacionista, que considera o desenvolvimento psicológico fundamentalmente como uma questão de maturação e de atualização do

potencial genético do indivíduo (tomado como membro de uma dada espécie), sendo a margem de variação entre os indivíduos muito limitada e o papel do meio restrito a influências moderadas na emergência das sequencias evolutivas; Wolfgang Köhler (Alemanha, 1887-1967), que lançou as bases da Gestalt e contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da criança; Charlotte Bühler (Áustria, 1893-1974), que estudou o desenvolvimento mental da criança e do adulto, dando origem à abordagem do ciclo vital; Lev Semenovich Vygotsky (Rússia, 1896-1934), que construiu as bases do enfoque sociocultural do desenvolvimento; Henri Wallon (França,1896-1962), com suas contribuições sobre a relação natural, necessária e vital entre a criança e a sociedade; Heinz Werner (Alemanha, 1890-1964), com sua conceituação do princípio ortogenético para explicação do desenvolvimento psicológico.

Todos esses autores estão na origem e constituição da Psicologia do Desenvolvimento como disciplina;

Dois outros nomes fazem parte desse grupo de precursores. Vamos referir-nos a eles a partir das "Grandes Teorias": Psicanálise e Teoria Cognitiva a que deram origem. Sigmund Freud (Austria, 1856-1939) e Jean Piaget (Suiça, 1896-1980), respectivamente. Sob essa designação nos referimos:

- à Psicanálise, que teve Sigmund Freud como seu iniciador. Freud conceitualizou os estágios de desenvolvimento psicossexuais. Um pouco mais tarde Erik Erikson (Alemanha, 1902/1994) introduziu modificações nesse enfoque, conceitualizando os estágios de desenvolvimento psicossocial que cobrem todo o ciclo da vida;
- à teoria Cognitiva, cujo pioneiro foi Jean Piaget (Suiça, 1896-1980), que se designava como epistemólogo genético, isto é, alguém que estuda o modo como as crianças adquirem conhecimento sobre o mundo, na medida em que crescem. Seu trabalho fez avançar enormemente a compreensão da cognição humana.

A Psicanálise, entre outros aspectos, convenceu-nos de que os motivos inconscientes afetam nosso comportamento. Mostrou-nos que os

primeiros anos de vida da criança são um período formador da maior importância no desenvolvimento da personalidade. Deu origem a várias mini teorias atuais sobre tópicos de relevância social como, por exemplo: apego mãe-criança, disciplinamento familiar, identidade de gênero, desenvolvimento moral, identidade do adolescente.

A Psicologia Cognitiva designa aqui os estudos sobre desenvolvimento cognitivo iniciado por Piaget. O enfoque da psicologia cognitiva piagetiana permitiu a compreensão dos diferentes tipos de pensamento que são possíveis às várias idades. Nele a criança é vista como eminentemente ativa, iniciadora da ação e movida pela curiosidade intelectual. A psicologia cognitiva abriu maiores possibilidades de compreensão de nossos processos de pensamento e do modo como eles afetam nossas ações. As Grandes Teorias apresentam-se como conjuntos sistemáticos de princípios e generalizações, procurando compreender como e porque as crianças mudam, gerando hipóteses e oferecendo referenciais para a pesquisa. Vamos referir-nos, brevemente, a algumas de suas principais contribuições.

Sem duvida alguma, a teoria mais influente do desenvolvimento da infância e da adolescência é a que formulou o psicólogo Jean Piaget (l986 a 1980). Concluiu que as crianças maiores não só sabem mais que os pequenos, senão que também pensam de maneira distinta e de que as mudanças do desenvolvimento cognitivo se produzem em distintos estágios bem definidos. (Piaget, 1972):

A maturação é a força que impulsiona o desenvolvimento de um estágio ao estágio seguinte. (Inhelder e Piaget, 1958)

Estágio sensorio-motor de 1 a 2 anos;

Estágio Pre-operacional de 2 1 7 anos;

Estágio Operacional concreto de 7 a 11 anos:

Estágio Operações formais de 11 a 15/20.

A abordagem cognitiva comportamental de crianças e adolescentes integram intervenções de reestruturação cognitiva e resolução de problemas com estratégias comportamentais como o maneja de contingencias

e a modelagem. O objetivo principal consiste em modificar ou melhorar as respostas cognitivas, e comportamentais não adaptadas das crianças e adolescentes em seu ambiente. Segundo Kendall (2000) o modelo cognitivo considera que os elementos que influenciam as mudanças comportamentais são as expectativas antecipadas associadas ao evento, as atribuições posteriores, o processamento cognitivo da informação e os estados emocionais que acompanham o evento.

A TCC com crianças e adolescentes é um modelo que conta com as seguintes características:

- Uma terapia orientada a resolução de problemas
- O modo de processamento cognitivo da informação
- A ênfase no plano emocional, social e interpessoal;
- Ênfase na estruturação e na manualização do tratamento
- A base empírica das psicoterapias cognitivas.

As "Teorias que fundamentamos nossa pratica": Inteligências múltiplas, Teoria dos Três Anéis e as técnicas cognitivas comportamentais, onde mencionamos Renzulli (1978; 1986), Gardner (1983; 2000), relatadas em pesquisas nacionais e internacionais, pesquisas de campo (PÉREZ, 2004; 2008) e da avaliação crítica de instrumentos que já vinham sendo utilizados no País.

Gardner (1983; 2000) em sua teoria das Inteligências Múltiplas subdivide a inteligência em áreas do conhecimento, concluindo que cada indivíduo desenvolve todas as áreas em maior ou menor grau, de forma que o valor dado pela cultura pode estimular uma inteligência em detrimento de outra. As inteligências mais reconhecidas são:

- Lógico-matemática,
- Linguística,
- Espacial,
- Musical,

- Corporal-cinestésica,
- Naturalista,
- Intrapessoal e
- Interpessoal

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli é entendida como a intersecção de três grupamentos de traços:

- Habilidade acima da média,
- Comprometimento com a tarefa e
- Criatividade

A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983; 2000) e Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986) compatibilizam um conceito de inteligência e um conceito de AH/SD; A sincronia multidimensional que propõe a existência de oito Inteligências não hierarquizadas e o conceito de superdotação que permite propor indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências.

Essas ferramentas de uso educacional permitem identificar os principais indicadores de AH/SD em qualquer área, em três faixas etárias: crianças de 6 a 9 anos, crianças e adolescentes (de 10 a 18 anos) e adultos.

Para a avaliação dos indicadores de AH/SD mais utilizados são Testes Psicométricos, Escalas de Características, Questionários e Entrevistas, além da observação direta dos comportamentos dos alunos (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Dentre os testes psicométricos, as Escalas de Wechsler (WISC-R eWPPSI) e de Stanford-Binet, e as Matrizes Progressivas de Raven, de uso exclusivo de psicólogos, têm sido utilizadas para avaliar a inteligência (GUIMARÃES, 2007; POCINHO, 2009). Testes de criatividade, como o de Pensamento Criativo de Torrance, também têm sido frequentemente aplicados como parte do processo de avaliação psicológica de alunos com AH/SD (GUIMARÃES, 2007).

Dentre as escalas de características, uma das mais utilizadas são as Escalas para classificar as Características Comportamentais de Alunos Superiores, desenvolvida por Renzulli, Callahan e Hartman, em 1975.

Os instrumentos de identificação aqui apresentados procuram tecer esse diálogo entre a teoria e a prática, investigando o comportamento das PAH/SD com base em indicadores e características agrupados por categorias (aprendizagem, motivação, liderança, criatividade, planejamento, habilidade linguística e lógico-matemática, habilidades artísticas e esportivas).

Embora consiga identificar a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade (grupamentos de traços presentes nas AH/SD, segundo Renzulli (1978, 1986) nas diferentes inteligências propostas por Gardner (1983, 2000), eles não permitem visualizar uma relação direta com esses conceitos teóricos que os subsidiam.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli configura-se na existência da intersecção entre três características, que devem obrigatoriamente existir no comportamento das pessoas com AH/SD:

- *A habilidade acima da média* (geral ou específica) caracteriza-se pela "capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações, e engajar-se no pensamento abstrato e se reflete em um alto desempenho no raciocínio verbal e lógico-matemático, nas relações espaciais, na memória destacada e na fluência verbal prolífera.
- *O comprometimento com a tarefa* envolve traços que revelam um nível refinado de motivação que faz que a pessoa dedique uma energia muito grande a um problema específico ou a uma área de desempenho. Perseverança, persistência, trabalho árduo e intensa dedicação prática, autoconfiança e autoeficácia, perceptividade, fascinação especial com um determinado tema, altos níveis de interesse e entusiasmo, determinação, definição de expectativas elevadas para seu próprio trabalho, autocrítica, senso estético e qualidade e excelência no seu próprio trabalho.

- A *criatividade* manifesta-se pelo alto nível de fluência de ideias; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência; receptividade para o novo e diferente (mesmo que seja irracional) em termos de pensamentos, ações e produtos próprios e dos demais; sensibilidade para os detalhes; senso estético desenvolvido; desejo de agir e reagir aos estímulos externos; ideias e sentimentos próprios e pensamento divergente (RENZULLI; REIS, 1997, p. 9). À criatividade também são atribuídos traços como o elevado nível de curiosidade; gosto por enfrentar desafios e por correr riscos; desgosto com a rotina, distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não é interessante (TORRANCE, 1998; LUBART, 2007; WECHSLER, 1998; PÉREZ, 2008b;STERNBERG, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2003).

Os instrumentos podem (e devem) ser complementados com outras informações que permitam enriquecer os dados, tais como a observação e o registro sistemático pelo psicólogo Educacional, o professor regente ou outros professores, ou coordenadores (no âmbito laboral); professor encarregado do atendimento educacional especializado (AEE) ou enriquecimento extracurricular (no caso de alunos atendidos nesses serviços); entrevistas às PAH/SD e familiares; avaliações de produção (no caso de adolescentes e adultos, especialmente) por profissionais das diferentes áreas do saber e do fazer, e quaisquer outras informações que permitam formar um perfil mais completo da pessoa que está sendo avaliada. Essas informações podem ser reunidas em um portfólio para cada uma das PAH/SD.

Nossa pratica, no NAAH/S (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação), basear-se nas diretrizes do MEC(Ministério da Educação e Cultura) Correlacionamos com a manualização/Padronização, de uma prática com o objetivo de utilizar os cinco instrumentos para a identificação dos indicadores de PAH/SD (Pessoa com Altas Habilidades / Superdotação) em alunos de 07 a18 anos que frequentam diferentes séries do ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas, e recebem atendimento educacional extracurricular.

Durante o processo de identificação os alunos participam de atividades que trabalham os aspectos cognitivo, emocional e social.

Em nosso atendimento propomos atividades relaciona ao aspecto cognitivo utilizando os instrumentos (Testes Psicométricos, as Escalas de Características, questionários), as atividade do livro Toc, Toc Plim Plim! de Angela M.R. Virgolim, Denise de Souza Fleith e M.S.Neves Pereira (1999) e atividades de pesquisas relacionadas a sua área de interesse e seu estilo de aprendizagem. Individualmente: pesquisas, visitas, elaboração de maquetes etc.

- Preparando-se para o futuro os alunos desenvolvem um produto final, que precisa ter : Originalidade, Produtividade e Valor.
- Ensinar aos demais: durante o desenvolvimento das atividades os alunos vão fazendo observações das áreas onde os colegas apresentam potenciais e interesse, e acontecem as trocas de informações e conhecimento.
- A caminho da fama: durante todo processo de identificação de AH/SD,os alunos preparam para apresentarem o produto final na "Mostra de Talentos", onde convidamos a família e a comunidade escolar para prestigiar suas criações.

No aspecto emocional trabalhamos a "agenda emocional", onde o aluno descreve o que aprendeu, como se sentiu em relação às atividades ou desafios, e em relação aos colegas, sempre fazendo uma analise de como estava antes e depois da atividade; se gostou ou não, se aprendeu ao não e quais desejos foram despertados, daí surgem subsídios pra planejarmos o próximo encontro.

No aspecto social utilizamos as *regras de convivência do* Toc, Toc ...Plim Plim! *que trabalha a Liberdade de expressão e Manutenção da autoestima; dinâmicas de grupo, onde focamos as relações interpessoais.*

A participação da família acontece logo no inicio do atendimento com uma reunião para conheceram o processo de identificação de AH/SD. Logo em seguida são convidados para a anamnese (Atendimento individu-

al) e durante o período de observação participam de uma reunião por mês (em média 6 reuniões), onde podem sanar duvidas e conhecer ainda mais do processo de identificação e o desenvolvimento de seus filhos. Assim sendo a família também recebe apoio cognitivo, emocional e social.

O número de adolescentes e menor que o numero de crianças, pois nesta faixa etária os interesses estão voltados para a escolha da profissão, e o foco da maioria é o vestibular, que em nossa cultura é uma das maiores, senão a mais significava exigência para o jovem ou adulto emergente; enquanto a busca pela independência financeira ocorre na maioria das vezes após a formatura.

Nos estudos de caso, que finalizam o processo de identificação, realizamos o cruzamento dos dados dos questionários da pessoa avaliada com os preenchidos pelas demais fontes e com as demais informações complementares, o que permite esclarecer as dúvidas que porventura fiquem e a prática no uso dos instrumentos leva-nos a fazer uma interpretação cada vez mais aprimorada dos indicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços que podemos verificar na Psicologia do Desenvolvimento mostram que ao longo dos séculos, muito conhecimento foi acumulado e os vínculos com o trabalho dos fundadores (Baldwin, Piaget, Vygotsky, Werner, Wallon) não se rompeu. Concordamos que a Psicologia do Desenvolvimento está avançando no sentido de tentar compreender o indivíduo humano levando em conta suas raízes biológicas e culturais.

Diversos autores tem questionado a implementação de tratamentos manualizados, baseados na ideia de que não se pode supor que o que serve para um sirva para outros e que o terapeuta deveria adaptar as necessidades de cada paciente.

Chambless (1996) justifica a importância de contar com tratamentos manualizados por dois motivos. Em primeiro lugar, o tratamento manualizado prove uma informação que torna possível determinar se a abordagem pode ser utilizada em sua integridade; e em segundo lugar, o uso do manual

permite aos profissionais e investigadores saber se o tratamento consiste em procedimentos que demonstram eficácia. (In:Gomar,Mandil e Bunge-2010) Nas palavras de Kendall (2000), quem faz ênfase na importância da confecção de manuais clinicamente amigáveis que podem ser usados na pratica de modo flexível e sensível.

Diante da pratica realizada no NAAH/S, e a importância de todos os instrumentos utilizados no atendimento, concordamos com Kendall quando ele afirma que na pratica precisamos ser sensíveis e flexíveis no manuseio das técnicas, selecionando a melhor abordagem de acordo com cada caso. Os profissionais deveriam manter-se informados dos avanços já alcançados, incluindo aqueles com suportes empíricos, aprendendo novos procedimentos para fortalecer a área nas quais desempenham e são competentes. Pois não é possível afirmar que tenha uma variável única que apareça como causa da patologia. Se entendendo que o comportamento esta multideterminado por um numero de fatores causais (biológicos, genéticos, interpessoais e ambientais) que interatuam contribuindo para o desenvolvimento patológico.

Referências

ARNETT, J.J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México, Pearson Educación. Cap. 1, 3 y 13.

*Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>*299 *A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional*

Emmanuel Le Roy Ladurie, Montaillou, un village occitan de 1294 à 1324 (1975, Paris: Gallimard) ; F. Garnier, Le Langage de l'Image au Moyen Âge (1982, Paris: Le Léopard d'Or). e Philippe Ariès, L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime (1973, Paris: Seuil), já traduzido no Brasil.

GARDNER, Howard. (1999). Inteligência: um conceito reformulado. R. de Janeiro: Objetiva

GOMAR, M.; MANDIL, J.; BUNGE, E. (2010). *Manual de Terapia Cognitiva Comportamental con niños y adolescentes.* Buenos Aires, Ed. Polemos. Cap.1

KENDALL, P. (2000). Child and Adolescent Therapy.New York, The Guilford Press.

Revista "Educação Especial" v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria

VIRGOLIM A. M. R., FLEITH D. S.; MONICA. S. N. P. T*oc, Toc, Plim, Plim!*: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Ed. Papiros , 1999.

w.kessen,thed CHID (1965, New York : willey).

www.mrmaluf.com.br/index.php/textos/texto 1 -Teorias contemporâneas na explicação do desenvolvimento psicológico .

MEC: www.mec.gov.br - NAAH/S - (Educação Especial / Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH

1 - Legislação Específica / Documentos Internacionais

2 - A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (4 livros)

Brincadeiras musicais: diálogo entre musicalização e formação integral da criança

Cleicianne Barreira Araújo[1], Unidade de Educação Infantil – CEPAE/UFG

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Foi ao estagiar na Unidade de Educação Infantil da UFG que vivenciei uma nova forma de trabalhar com a música, compreendi que a música na escola vai além da cantoria repetitiva e destituída de sentido. Nesta Unidade a proposta de trabalho com as crianças não esta dividido por disciplinas e sim por áreas de conhecimento das quais a música é uma delas. É um brincar de música que pode ser desenvolvido pelos sons do corpo, pela confecção de instrumentos musicais, por brincadeiras cantadas, cantigas de rodas, pelo brincar com as palavras e em muitas outras atividades que podem surgir.

Partindo do pressuposto de que a música se constitui como linguagem na educação básica e é digna de uma proposta capaz de despertar o interesse dos educandos em uma aprendizagem significativa por meio dos sons, desenvolvi uma pesquisa na Unidade de Educação Infantil da UFG no ano de 2012 sob o foco de possibilidades metodológicas do trabalho com a música na educação infantil. O objetivo principal desse trabalho era, além de entender a relação da criança com a música, apresentar à Escola caminhos diferenciados e possíveis para a educação musical, isto é, ampliar as práticas pedagógicas proporcionando a criação, manipulação, expressão, composição artística a partir de algumas atividades musicais.

Portanto, estudar o tema brincadeiras musicais aguçou o meu olhar para a possibilidade de uma educação escolar que desperte o interesse em uma aprendizagem significativa, tanto em relação aos conhecimentos apre-

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: cleicianegyn@hotmail.com.

sentados pela escola, como de outros saberes também importantes para o desenvolvimento da linguagem corporal, artística, expressiva, dentre outros.

Dito de outro modo, a escola ao dar prioridade a um ensino de música que realmente faça sentido para o individuo, permitindo que ele se amplie musicalmente, propicia uma aprendizagem significativa, que alcança as demais extremidades do ensino escolar. A música, neste sentido, assume uma característica integrativa com outras linguagens ora sendo protagonista, ora atuando como pano de fundo.

No entanto, propõe-se com essa pesquisa contribuir para inserção da música no cotidiano das escolas, com vistas a aproximar a criança de sua cultura, a ensinar a valorizar a sua música e a música dos outros povos, a se expressar artisticamente; ao desenvolvimento de aulas e atividades de música que proporcionem momentos de movimento, gestos, danças, batucadas de melodias e ritmos, experimentações, descobertas, enfim, que se apresente um ensino/fazer repleto de experiências significativas para os educandos.

No palco da educação escolar há muitas configurações e uma delas é a precisa relação entre conhecimento e Arte. Pensando no pequeno lugar em que as linguagens artísticas têm ocupado nesse palco, poder-se-ia acreditar nas brincadeiras musicais como um dos caminhos para a articulação entre essas duas formas de aprendizagem, uma vez que se objetiva proporcionar a apreciação, criação e execução musical em meio à expressividade oral e corporal?

A importância da Arte para a educação escolar está interligada não somente às suas funções artísticas enquanto manipulação e expressão, mas, também, ao seu caráter formador para a vida do educando. A arte pode ser entendida como uma forma de propagação do conhecimento que utilize da imaginação e criatividade.

Ferraz e Fusari (2010) defendem um estudo de Arte que ultrapassa tanto as galerias artísticas, como o âmbito escolar, ou seja, fazer, criar, desenhar, compor não pode ser entendido como um dom, reservado somente

àqueles dotados de certas habilidades artísticas. A arte necessita acontecer no "chão" da escola. Não sendo somente entendida e respeitada como uma disciplina integrante apenas do currículo escolar, mas, como a que se articula às diversas linguagens apresentadas às crianças e jovens e que, de fato, vá além de uma aula que os façam pintar ou decorar nomes de artistas famosos. As autoras acreditam na possibilidade de

> Atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.22).

Neste sentido, analisa-se, que a importância da arte para a educação escolar vai se constituindo na medida em que a escola lança mão de seus elementos para produção de conhecimento, assim como o faz com a Língua Portuguesa, com a Matemática, com a Geografia, por exemplo. Por outro lado, há que se considerar que o ensino de Arte requer um intermédio entre ciência e conhecimento, pensamento e razão.

O que se tem percebido é que a escola no intuito de atender as demandas sociais industriais preocupa-se mais com a ciência do que com o conhecimento; mais com a razão do que com o pensamento. Com isso a escola, consciente ou inconscientemente, fragmenta a aprendizagem ao invés de desenvolvê-la e ampliá-la.

A escola não está posta na sociedade somente como reprodutora social, uma vez que, na relação escola – sociedade ocorre uma ação recíproca onde "o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação" (SAVIANI, 1995, p. 108).

Porque a luta pela presença do ensino de música nas escolas? E porque a luta por uma escola que brinque de música? Defende-se porque música é bonito e agradável aos ouvidos? Defendemo-la porque assim estaremos garantindo novos músicos para o futuro? Não! Estamos sim defendendo

um trabalho em música que seja significativo para a criança e que amplie e desenvolva as aprendizagens já adquiridas.

Os acontecimentos históricos ocorridos nas décadas de 60, 70 e 80 como o golpe militar e o fim do autoritarismo trouxeram algumas modificações ao ensino da música. A disciplina foi agregada ao ensino das artes juntamente com as demais linguagens artísticas, acarretando na diminuição de sua importância enquanto "linguagem auto expressiva" (SANTOS, 1994, p.9-10, apud LOUREIRO, 2003, p.69). A proposta de integração entre as áreas assumiu outra vertente sendo o ensino das artes incorporado apenas às artes plásticas:

> A nova dimensão atribuída à educação artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional do momento cuja a principal preocupação é a inserção imediata do individuo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina educação artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então esteve presente na educação escolar brasileira (LOUREIRO, 2003, p. 69).

Após o fim do autoritarismo, o MEC reafirma o acesso à cultura redefinindo o papel das artes dentro da escola. Com isso surge no ano de 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), caracterizado como uma orientação curricular para a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, Fundamental e Médio, nas diversas áreas do conhecimento[2] e por:

> Imprimir à escola caráter mais democrático, levando-a assim, a proporcionar aos alunos um conjunto de práticas pedagógicas planejadas, que lhes possibilitem apropriar-se, de forma crítica e construtiva, de conteúdos sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, bem como de toda a sociedade (LOUREIRO, 2003, p.76).

2. Língua portuguesa, matemática, conhecimentos históricos e geográficos, ciências, língua estrangeira, educação física e artes, nas linguagens música, teatro, dança e artes visuais.

Para além das configurações do cenário social acredita-se que a educação musical se engloba na própria necessidade de expressão humana e social de se comunicar, interagir, envolver, argumentar, aprender, ensinar, experimentar. Essa é a ação que possibilita o desenvolvimento do processo histórico cultural na vida do individuo/educando por permitir a ele uma apropriação constituída de significado sobre a cultura em que está inserida e o acesso ao conhecimento das demais.

Pelas palavras de Kater (2012, p. 43) almeja-se uma educação musical:

> Capaz de oferecer estímulos ricos e significativos aos alunos, despertando atitudes curiosas e aumentando, por consequência, a disponibilidade para a aprendizagem. Uma educação que instaure um espaço de acolhimento pelo "brincar", no sentido original do termo, isto é, "criar vínculos", uma das necessidades fundamentais da dimensão humana [...]. Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência cultural de novas e autenticas possibilidades de expressão.

E assim, é possível traçar uma relação entre a presença da música na escola, entendida como a que é capaz de promover interação, significação e compreensão, articulada às outras áreas de aprendizagem. A música abrange e possibilita inúmeras aprendizagens que dizem respeito, principalmente, à sua linguagem musical bem como às outras áreas de aprendizagem e integração como alfabetização, socialização, expressividade, coordenação motora, percepção sonora e musical, raciocínio lógico matemático e outros.

A partir das reflexões acima, traçamos o objeto de pesquisa a ser desenvolvido em algumas creches e escolas, por meio da seguinte questão: é possível que a música seja um instrumento de expansão das possibilidades de ser e fazer na escola?

OBJETIVOS

Analisar as contribuições da música no desenvolvimento integral da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Elaborar propostas pedagógicas por meio da metodologia artística;

METODOLOGIA

Pretende-se realizar este estudo com crianças de algumas escolas da Rede Pública Municipal de Goiânia. Em se tratando de pesquisa qualitativa, o número de escolas e de participantes será definido conforme a realidade do campo de estudo e obtenção dos dados para análise.

A coleta de dados será realizada por meio de duas estratégias: observação participante e realização das oficinas elaboradas pelo pesquisador. As oficinas serão gravadas em vídeo e a análise de dados será realizada mediante a observação das gravações à luz do referencial teórico adotado. Será preenchido formulário que permita a caracterização da população do estudo: perfil sociodemográfico dos participantes e características principais da escola.

Em suma, este projeto tem por finalidade proporcionar possibilidades outras de se comunicar com o mundo. Ainda que o meio artístico seja reprimido por uma sociedade onde se confere maior valor aos conhecimentos técnicos do que a livre expressão, o pensamento e criatividade, se insiste em trazer ao chão da escola a oportunidade de diálogo entre arte e educação. Acredita-se, neste sentido, que pelas vivencias artísticas e musicais, tão necessárias na infância, as crianças sintam-se impulsionadas, e, portanto, livres para se expressarem musicalmente, a perceberem a música que existe dentro de si, e ao seu redor.

Referências

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na Educação Escolar.* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Luís Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação*: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Disponível em: http://www.sindicatoapase.org.br/pdf. Acesso em: 04 out. 2013.

MINISTÉRIO DA CULTURA E VALE (Brasil). *A música na Escola.* São Paulo, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico Crítica*: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

Carta: um gênero que humaniza

Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira[1], Cepae/UFG

O Projeto de Ensino de Língua Portuguesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG – prevê que o tempo da sala de aula seja essencialmente dedicado à produção de leitura e escrita. Nesse projeto, afirma-se que

Observar-se-á uma ênfase nas atividades de leitura e produção de textos, focalizando os diferentes enunciados e gêneros discursivos que rodeiam o sujeito da linguagem, significando e re-significando o mundo. São atividades por meio das quais o falante se torna competente para interpretar a si mesmo e as interações sociais que o constituem (2006, p. 3).[2]

Afirma-se, também, nesse projeto que, na escola, a interlocução não deve ser uma estratégia, mas um princípio, entendendo a educação como uma possibilidade de diálogo infinito. Fundamentando-me nessas considerações, entre outras, realizei em duas turmas de 9º ano a experiência de produção de leitura e escrita que ora relato.

Conforme prevê o Projeto de Ensino e os Planos de Curso de Português, os alunos da Segunda Fase do Ensino Fundamenta e do Ensino Médio devem ler, a cada bimestre, um livro literário de uma lista de títulos obrigatórios – indicados pela Subárea de Português – e um livro de livre escolha. Espera-se, portanto, que ao final de cada bimestre, o aluno tenha lido dois livros e, ao final do ano, tenha lido oito, no mínimo. Tanto a leitura obrigatória quanto a de livre escolha é objeto de debate, análise, discussão e consequente produção escrita.

A experiência em foco refere-se a uma das leituras de livre escolha realizada pelas turmas de 9º com que trabalhei em 2013.A leitura de livre

1. Doutora em Linguística, professora de Português do Cepae/UFG – ilseleone2@gmail.com

2. Falando, ouvindo, lendo e escrevendo o mundo: a Língua Portuguesa no Ensino Básico do Cepae/UFG – Projeto de Ensino de Língua Portuguesa (2006).

escolha tem aspectos interessantes, porque é o momento em que o aluno exerce o direito de ler o que quer, ainda que sua liberdade seja relativa. Relativa porque, na condição de professora, devo sempre "vigiar" as escolhas que eles fazem, com o objetivo de incentivá-los a leituras sempre mais desafiadoras. É um momento em que, mesmo sob essa "liberdade vigiada", os alunos exercem também sua condição de leitores autônomos. Esses aspectos são determinantes do interesse dos alunos por essas leituras. Eles, indiscutivelmente, interessam-se e se envolvem mais com os livros que escolhem para ler. Tanto que, quando demorei um pouco mais a cobrar essa leitura, eles logo perguntavam quando iriam apresentar o livro de livre escolha e já me traziam os títulos que estavam lendo. Mais ou menos duas semanas antes do dia agendado para a apresentação dessa leitura, os alunos sabem que passo uma lista onde eles deverão colocar os dados do livro escolhido para ler (nome do livro, autor, editora etc.).

Para as duas leituras de livre escolha que os alunos fizeram nos dois primeiros bimestres, já fora proposto, primeiro, que produzissem uma resenha sobre o livro e, segundo, que escrevessem uma carta a um dos colegas de sala. As resenhas foram expostas em um mural da sala de aula, foram lidas por todos os colegas que, ao fim da leitura, escolheram uma para comentar criticamente, por escrito. As cartas foram entregues aos colegas que tiveram que respondê-las. Tanto para a produção da resenha quanto da carta, os alunos receberam uma orientação escrita, definindo um roteiro e alguns elementos que não poderiam faltar nessas produções.

Chegamos ao terceiro bimestre e logo os alunos quiseram saber quando e como seria a apresentação escrita do livro de livre escolha. Mais uma vez eu queria uma produção escrita que tivesse um interlocutor que se aproximasse o mais possível do real. As duas experiências anteriores me mostrara que os alunos autores se envolviam muito mais com sua escrita, quando sabiam que teriam outros leitores além da professora. Propus, então, novamente a escrita de uma carta. Dessa vez o destinatário seria um professor ou técnico-administrativo da escola. Nesse caso, eu não poderia garantir que as cartas seriam respondidas, mas prometi que me empenharia em convencer os destinatários a respondê-las. Eu faria o papel do carteiro.

Para a produção da carta, foi feita a seguinte proposta:

Para apresentar o livro literário que escolheu para ler na III Escala, imagine a seguinte situação:

Você foi contratado(a) para trabalhar como vendedor(a) em uma livraria e está em período de experiência. Será considerado(a), pelo dono da livraria, um(a) vendedor(a) competente e será contratado(a) efetivamente, se conseguir vender o livro que escolheu. Por isso, resolveu escrever uma carta com a finalidade de divulgar o livro e convencer o seu destinatário a comprá-lo. Seu destinatário será um(a) professor(a) ou servidor(a) técnico-administrativo da escola, cujo nome você receberá por sorteio.

A organização da escrita de sua carta deverá atender o roteiro a seguir:

1º parágrafo: apresente-se ao seu interlocutor ou à sua interlocutora. Diga quem você é e porque está escrevendo esta carta (a necessidade de trabalhar, a experiência na livraria, a necessidade de ser contratado efetivamente).

2º parágrafo: inicie a apresentação do livro: título, autor, editora. Aspectos gerais como: capa, ilustrações, nº de páginas e preço.

3º parágrafo: faça um comentário crítico, resumindo o conteúdo do livro. Lembre-se: seu objetivo e convencer o leitor de sua carta a comprar esse livro.

4º parágrafo: apresente a personagem dessa narrativa que mais lhe chamou a atenção e justifique. Descreva o conflito em que essa personagem se envolve e como se dá a resolução desse conflito.

5º parágrafo: conclua sua carta, apresentando ao seu interlocutor boas razões para que ele compre esse livro.

Importante: atenda o formato próprio da carta e trate seu(sua) interlocutor(a) com a formalidade adequada. Se o(a) conhece e tem intimidade com ele(a), sua carta pode ser mais informal. Se não tem intimidade ou não o(a) conhece, seja mais formal. Em qualquer caso, exponha suas ideias com clareza.

BOM TRABALHO!!!

Em um dia em que havia duas aulas seguidas, sorteei os nomes dos destinatários, justificando que se os deixasse escolher, eles, pela simpatia, certamente escolheriam os mesmos professores, o que inviabilizaria a pos-

sibilidade da resposta, considerando que os professores não dispõem de tempo para responder muitas cartas. Avisei que eu não faria troca dos destinatários, caso o aluno não ficasse satisfeito com o nome sorteado, mas entre eles, se quisessem, poderia trocar. Feito o sorteio, houve algumas manifestações de insatisfação, mas não quiseram fazer trocas.

Em seguida, entreguei a proposta aos alunos. Fizemos a leitura em conjunto. À medida em que líamos, pedia para que explicassem o trecho lido e íamos esclarecendo as dúvidas. Realcei a importância das marcas de interlocução que a carta deve ter, além das suas características formais que devem ser respeitadas. Terminada a leitura, com a proposta e o livro lido na mão, os alunos puseram-se a escrever a carta. Ao final da aula, quase todos os alunos haviam terminado o que foi considerado a primeira versão da carta. Todos, inclusive os que não terminaram, entregaram a primeira versão, para que eu fizesse a revisão. Os que terminaram, terminariam na aula seguinte, pois esse era um texto a ser produzido em sala.

Na aula seguinte, devolvi as cartas para que fossem concluídas e passadas a limpo. Entreguei um envelope a cada aluno, para que preenchessem os espaços do remetente e destinatário. Endereços e cidades poderia ser fictícios. Foi um momento de descoberta, pois muitos alunos nunca haviam subscritado um envelope de carta. Muitos nunca postaram ou receberam uma carta pelo correio. Além de subscritar o envelope, alguns desenharam o selo, outros usaram pequenos adesivos como selo. Todos os alunos escreveram a carta e já se mostravam ansiosos com a possibilidade da resposta.

Em uma reunião que congregou todos os professores da escola, expus a atividade que estava realizando a comuniquei aos colegas que eles receberiam essas cartas. A partir daí, comecei a entregá-las. A experiência foi muito interessante e significativa. Se os alunos nunca haviam recebido ou postado uma carta, muitos professores e funcionários não recebiam ou escreviam cartas há tempos. A cada um a quem eu entregava a carta, era como se seu rosto se iluminasse: "Nossa, estou recebendo uma carta!" A expressão era sempre de alegria e de sentimento de valorização. A sensação que me passavam era de que aquela carta como que aquecia seus corações, nesse mundo tão carente de manifestações de atenção e afeto.

Nem todos responderam às cartas dos alunos, mas, aos poucos, muitas respostas iam chegando. Entregar as respostas aos alunos foi outro momento gratificante. Eles liam as cartas com avidez, comentavam, mostravam para os colegas. Demonstravam sentir-se importantes por terem merecido a atenção do professor que lhe escrevera. Os que não receberam a resposta manifestaram a insatisfação, perguntaram por que sua carta não fora respondida, se eu havia cobrado a resposta, mas acabaram por se conformar, pois nenhum destinatário é obrigado a responder uma carta.

Os professores e funcionários que responderam às cartas entraram no jogo da ficção proposta. Como se tratava da apresentação de um livro lido, eles valorizaram as leituras dos alunos. Quando era um livro que haviam lido, teciam comentários sobre o mesmo. Se não o conheciam, demonstravam interesse e curiosidade em conhecer. Aproveitaram a oportunidade também para falar sobre outras leituras que fizeram e que acreditavam que os alunos gostariam de fazer, sempre incentivando mais leituras. Houve, inclusive, um depoimento de uma funcionária que, por conta da carta que recebeu, comprou o livro apresentado pela aluna, leu e presenteou outras pessoas da família com o livro.

Considero essa experiência bastante significativa em minha prática docente, pois foi perceptível o interesse e o envolvimento dos alunos que a realizaram como tarefa escolar, sim, mas também com uma boa dose de prazer. Além disso, houve o envolvimento dos professores e técnicos administrativos que se constituíram em interlocutores reais dos alunos. Mais do que isso, houve produção de conhecimento, houve aprendizagem, houve partilha de emoções provocadas pela leitura dos livros e pela escrita e leitura das cartas. Houve humanização dos sujeitos envolvidos nessa experiência.

Cervantes, Portinari e Drummond: a arte revisita a arte

Rita de Acácia Correa Nicolau[1], UEG/Inhumas

A obra de Miguel de Cervantes é bastante representativa na literatura ocidental, uma vez que teve seis edições no ano de 1605, e foi traduzido para o inglês em 1612 e para o francês em 1614. O próprio Cervantes profetizou que não haveria nação nem língua em que sua obra não fosse traduzida.

O autor também observou, na atitude do público de seu tempo, o que haveria de ser verdade em todos os tempos: "Minha história – disse – é tão clara, que não há nela coisa que dificulte: as crianças a manuseiam, os moços a leem, os homens a entendem, os velhos a celebram, e, finalmente, é tão trilhada, tão lida e tão sabida de todo gênero de pessoas, que apenas avistam um rocim fraco, logo dizem: ali vai Rocinante".

Cervantes era um autor consciente de que sua arte significava muito mais do que havia na superfície, o cômico presente na obra deveria ser percebido pela capacidade crítico-reflexiva de sentir o mundo.

Segundo Federico de Onís, "aquele homem de carne e osso que ao aparecer no primeiro capítulo não sabíamos se se chamava Quijada, Quesada ou Quejana, e que sob o nome de Quixote viveu as inumeráveis aventuras de sua vida contadas 'sem afastar-se um ponto da verdade', tinha seu nome verdadeiro e definitivo, que aparece na hora de sua morte: Alonso Quijano, o Bom". Portanto, a marca da vida deste homem foi a bondade, e é o que deve ficar na memória de todos que leem *Dom Quixote de La Mancha*.

Um dos grandes nomes das artes plásticas, no Brasil, é Cândido Portinari. Em 1956, uma suspeita de intoxicação, que poderia leva-lo à morte, fez com que o artista fosse afastado do uso das tintas. A saída, a fim de

1. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Inhumas. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Pós-graduada em Literatura Comparada pela UFU, Docência Universitária, Educação Inclusiva e Psicopedagogia - Faculdades Montes Belos - FMB. E-mail: ritadeacacia@hotmail.com.

continuar sua liberdade de criação, foi fazer uso do lápis de cor. Dessa feita nasceram desenhos inspirados pela obra de Cervantes. É uma coleção de 21 desenhos feitos a partir de fragmentos da prosa de Dom Quixote de La Mancha.

Carlos Drummond de Andrade, poeta e escritor, grande nome da Literatura Brasileira, representante da Geração de 30, também não ficou imune a Dom Quixote. Os desenhos chamaram a atenção do poeta que vivenciou a prosa de Cervantes por meio de muitas leituras. Conhecedor da obra de Portinari, a contribuição do poeta com 21 poemas é de uma sensibilidade ímpar na relação desenhos/fragmentos quixotescos.

A proposta de uma aula criativa é explorar a diferença entre texto verbal e não-verbal, entre prosa e verso, estimulando, ao mesmo tempo, a leitura crítico-reflexiva do ser/estar no mundo, grande preocupação dos versos drumondianos. Dessa maneira, o início será a apresentação dos desenhos de Portinari, estimulando o reconhecimento do que está representado nas figuras. A seguir, será feito um comentário sucinto sobre a obra *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes, e apresentado os fragmentos que deram origem aos desenhos de Portinari, fazendo a relação entre a figura e o texto. Na sequência, serão apresentados os textos de Drummond, analisando a forma como a veia poética entende a trajetória quixotesca. Finalizando, retomam-se os desenhos, os textos da prosa e avaliam-se as mensagens drumondianas.

Como são 21 desenhos, cada um representando um fragmento da prosa de Cervantes e 21 poemas de Drummond, esse trabalho pode ser desenvolvido ao longo do semestre letivo, estimulando a leitura da obra *Dom Quixote de La Mancha* a fim de solicitar desenhos e versos de outras partes da mesma, organizando uma exposição para apresentação dessa produção. Ou, mesmo, servir como estímulo para o mesmo procedimento em leituras de outras obras, reforçando a ideia de que a arte é um processo de desautomatização do ser humano.

Por outro lado, é importante reforçar o fato de que esse trabalho pode ser realizado no Ensino Fundamental, ciclos I e II, no Ensino Médio e Ensino Superior, mudando-se apenas o nível de análise das leituras.

Cidade: espaço de partilhar saberes

Marcos César Lopes[1], UFG
Mercês Pietsch Cunha Mendonça[2], UFG

RESUMO

A educação integral, defendida por educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, envolve, na perspectiva destes estudiosos, as múltiplas dimensões do sujeito e assim remete a uma educação capaz de atuar nas áreas da "cultura, dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar" (GABRIEL; CAVALIERE, 2010, p. 280). Neste sentido, várias inquietações emergem, dentre elas: como a escola de tempo integral em Itapuranga/GO tem direcionado suas atividades nos espaços educativos que a região oferece? Para conhecer um pouco mais sobre os espaços educativos, na perspectiva da educação integral, realizou-se um levantamento dos possíveis espaços públicos que o município disponibiliza para que as instituições escolares de tempo integral, da região, desenvolvam suas atividades educativas. A observação participante foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. Após a pesquisa, percebeu-se que esta proposta educativa apresentou a idéia de que a cidade é potencialmente educadora e que todos podem ser atores da educação. Do mesmo modo, buscou-se chamar a atenção para o fato de que todo cidadão deve conhecer os locais públicos de seu município, de sua cidade para poder preservar estes locais educativos.

Palavras-chave: Educação integral; Espaços educativos.

INTRODUÇÃO

Os educadores Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire idealizadores de uma educação pública, gratuita e de qualidade, vislumbravam na educação integral uma possibilidade de amenizar a desigualdade social nas camadas populares.

A educação integral envolve, na perspectiva desses estudiosos, as múltiplas dimensões do sujeito como a cognitiva, social, afetiva, ética, política. Assim, remete a uma educação capaz de atuar nas áreas da "cultura,

1. Aluno do Curso de Aperfeiçoamento Educação Integral e Integrada na UFG – grupo3goias@gmail.com
2. Professora do Curso de Aperfeiçoamento Educação Integral e Integrada – mercesmendonca@yahoo.com.br

dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar". (GABRIEL; CAVALIERE, 2010, p. 280).

Para alicerçar essa modalidade educacional é necessário diálogo estreito entre escola e cidade, uma vez que a educação integral concebe a cidade como "um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum" (SANTOS, 2004, p.37). Neste sentido, várias inquietações emergem, dentre elas: como a escola de tempo integral em Itapuranga/GO tem direcionado suas atividades nos espaços educativos que a região oferece? E ainda, como os saberes escolares e os saberes locais são pensados, planejados e articulados na prática docente da região?

Na tentativa de sinalizar possíveis respostas, embora não definitivas, é que este trabalho se justifica, tendo como objetivo refletir sobre a cidade como um espaço de partilha do saber, como um laboratório da educação integral.

Para conhecer um pouco mais sobre os espaços educativos, na perspectiva da educação integral, realizou-se um levantamento dos possíveis espaços que o município de Itapuranga/GO disponibiliza para que as instituições de tempo integral, da região, desenvolvam suas atividades. A observação participante foi o instrumento utilizado para a coleta de dados.

OS ESPAÇOS DE SABERES

É notório que o espaço sozinho não possui nenhuma significação, mas é reelaborado por seus moradores, cidadãos, que por lá circulam. Sendo a cidade composta por patrimônio imaterial e material, através desses patrimônios podemos conhecer as culturas produzidas, no dia-a-dia, por todos seus habitantes, interagindo, aprendendo e ensinando a arte de viver, ao longo de suas histórias.

Segundo Faccin (2013), a cidade apresenta uma pedagogia urbana, por meio da qual se recria a vida pela ampliação do campo de ação pedagógica de seus espaços. A cidade tem muito a oferecer a seus moradores, ensinando desde sua organização aos conhecimentos que ricamente nela circulam em todo tempo e lugar.

> A concepção da cidade que não se limita a ser apenas recurso pedagógico das escolas, mas pretende constituir-se como agente educativo, comporta responsabilidades genéricas à cidade e aos seus habitantes com vista à satisfação do direito de todos os cidadãos a desfrutarem, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que a própria cidade oferece (MACHADO, 2013, p. 02).

Nessa ótica, avaliando esses espaços educativos que a cidade proporciona, o aluno construtor do conhecimento pode melhor compreender sua condição no ambiente do qual faz parte, percebendo seu valor como agente transformador e construtor de uma sociedade.

Na visão de Carrano (2003), esses espaços não são mero reflexo das estruturas sociais, são expressões concretas de cada conjunto histórico, da sociedade desde local. Desta forma, a cidade é uma localidade geradora de conhecimento e pode desafiar qualquer tipo de proposta pedagógica que considera a cidade como laboratórios de pesquisa, observação e investigação. Esse entendimento permite olhares múltiplos, interdisciplinares, sobre o contexto histórico a que pertencem, conhecendo e valorizando a cultura produzida nos mais diversos espaços que formam as cidades, revendo os valores referentes à cidade, seus habitantes, seus espaços e suas culturas, reconhecendo sua cidadania e produzindo a história e a cultura de seu tempo.

Considerando esses pressupostos, o estudo selecionou alguns espaços na cidade, a saber: Centro Cultural Cora Coralina, Estádio Rio Canastra, Ginásio Poliesportivo Anísio Martins da Silva e Praça Castelo Branco.

O Centro Cultural Cora Coralina visa "recuperar o espaço público de discussão e realização, fortalecendo o desenvolvimento de experiências culturais mediante o exercício da cidadania" (FACCIN, 2013, p. 48). Ele possui laboratório de informática e uma sala de aula, sendo um espaço de descobertas, criações e, acima de tudo, de construção do conhecimento. Nele, a proposta é reverter a situação de indisciplina em compromisso por parte de todos os alunos.

O Estádio Rio Canastra é um local de encontro de gerações, sendo o futebol a atividade propulsora. Nos dias de jogo, ocorre um fenômeno so-

cial capaz de instigar grandes discussões e impulsionar ações pedagógicas que podem cooperar de forma efetiva para a construção do processo de cidadania, pois "os espaços não formais são fundamentais como parceiros na constituição da cidade como um grande arranjo educativo local" (FACCIN, 2013, p. 48). Neste aspecto, o futebol pode ser excelente recurso de formação da cidadania, assuntos como regras, disciplina, compromissos, horários, responsabilidade frente ao coletivo, respeito ao colega surgem e facilitam o aprendizado.

> Neste contexto, a escola integrada com os espaços públicos – ruas, parques, praças, museus –, promove a participação urbana infantil. Desta forma, essa rede de integração sustenta-se em quatro pilares promovidos pela escola: conhecimento, ocupação, intervenção e participação nos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças (FACCIN, 2013, p. 50).

O Ginásio Poliesportivo Anísio Martins da Silva é um dos mais modernos do Interior do Estado. O espaço sedia, frequentemente, grandes eventos nas áreas esportiva, cultural, religiosa, educativa e de lazer. Entre as competições já realizadas no ginásio estão o Campeonato Estadual de handebol masculino e feminino, Mundialito de futebol *society,* Copa Regional de vôlei masculino, Jogos Abertos do Interior, Campeonato Municipal de karatê, atividades pelas quais os alunos desenvolvem habilidades motoras e também valores como respeito, tolerância e cooperação.

A Praça Castelo Branco, local para apresentações artísticas e demais, revela uma organização espacial histórica de forte influência jesuítica. Atualmente, é um espaço pontual para manifestações culturais, sociais e políticas da cidade, além de uma das mais movimentadas, utilizada por pedestres e veículos. É um local de convergência entre tradições, prazeres, protestos e comércio. Em sua proximidade existe um mercado municipal, padarias, lojas, bares e restaurantes diversos. As antigas moradias deram espaço ao comércio. Recentemente, é um lugar de socialização, de valores ambientais, estéticos, simbólicos, funcionais e onde se fortalece a identidade de sua gente com o lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a idéia de que a cidade é potencialmente educadora e que todos podem ser atores desta educação. Do mesmo modo, buscou-se chamar a atenção para o fato de que todo cidadão deve conhecer os locais públicos de seu município e de sua cidade para poder preservar estes locais educativos.

É uma proposta de que aponta a possibilidade de se fazer educação em diversos espaços: clubes, empresas, praças, parques, entre outros. Estes locais podem ser parceiros na construção e na manutenção de projetos educativos, lembrando que os modos de interagir de cada cidadão, por meio de suas intervenções nos diferentes locais, mostram que eles reconstroem o espaço público e que este espaço se abre como potência educativa para além das instituições convencionais de educar.

Referências

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.118-127.

FACCIN, Delma Freo. *Educação Integral e a Cidade.* 2013. Disponível em: http://ead.cepae.ufg.br/file.php/357/UNIDADDE_III.pdf. Acesso: 25 ago. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.118-127.

MACHADO, Joaquim. Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. 2013. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2013.

SANTOS, Milton. Da Sociedade à Paisagem: O Significado do Espaço do Homem. In: *Pensando o Espaço do Homem*. 5.ed. São Paulo. Edusp, 2004.

Colégio Estadual do Criméia Oeste e a experiência do ensino integral

Devanir Rodrigues de Oliveira[1]
Neuva Pereira Duarte Souza[2]

O Colégio Estadual do Criméia Oeste atua na educação integral desde o ano de 2005, acreditando na ideia do espaço educacional como propiciador de atividades formativas para crianças e adolescentes. Como diz a diretora deste colégio, Neuva Pereira, a "escola de período integral não deve ser somente a ampliação do tempo escolar, mas sim, um espaço de convivência, troca de experiências e aprendizagem. Onde o educando possa adquirir uma formação social, cultural, cognitiva e psicológica."

Trabalhamos com 779 estudantes. Com esse número de pessoas em um espaço de 2.983 m², o desafio seria encontrar uma metodologia que mantivesse nossos/as estudantes em plena atividade, levando em consideração a caráter formativa da escola integral, afastando-os/as do estresse ou do esgotamento.

Dada essas condições, optamos em desenvolver uma metodologia de trabalho que procurasse a interdisciplinaridade como meta. Os/As professores/as deveriam desenvolver projetos em conjunto, estimulando os/as estudantes a pesquisarem mais sobre as áreas abrangidas pela matriz curricular, bem como, aprofundarem seus conhecimentos no campo das artes e da cultura. A ideia, é que o ensino, por meio dos projetos educacio-

1. Autor: Formado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília - UnB, é professor de teatro do Colégio Estadual do Criméia Oeste em Goiânia, realiza pesquisa sobre corpos trans e educação, projetista artístico-cultural, foi produtor cultural da UnB, tem experiência na área de coordenação e direção de eventos e atua também com direção teatral. Contatos: 55+(62) 8438 1005, devs.teatro@gmail.com.

2. Coautora: Formada em pedagogia, pós-graduada em supervisão educacional, gestão e avaliação. É diretora do Colégio Estadual do Criméia Oeste desde 2009. Já participou do Projeto "Pensar" (Encontro Educacional do Estado de Goiás), formação na área ensino para portadores de necessidades especiais, participou do lançamento do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO, do Encontro de educadores do Ensino Médio e foi aprovada no curso de Disseminadores de Educação Fiscal. Contatos: 55+(62) 9979 9881, neuvapereira@gmail.com.

nais aplicados pelos/as professores/as, propiciasse uma educação para vida, uma formação cidadã.

Para que fosse possível essa aplicação metodológica, organizamos o quadro de ensino da seguinte forma:

- Currículo básico e atividades curriculares: Sendo, de 7h às 11h25 a aplicação das disciplinas obrigatórias do currículo, das 13h00 às 15h00 aplicação de atividades complementares para pesquisa, reagrupando os/as estudantes nas seguintes áreas, Estudo Dirigido, Apoio ao Letramento, Matemática Prática, Iniciação Científica e Vivências;
- Oficinas eletivas: Estas são aplicadas entre 15h00 e 16h45, sendo os/as estudantes estimulados/as a aprenderem e praticarem atividades no campo das artes visuais, capoeira, circo, contação de histórias, coral, dança, flauta, futsal, jogos recreativos, karate, percussão, teatro, tênis de mesa e violão.
- Recreio Dirigido: Os/As professores/as das oficinas eletivas desenvolvem projetos de artes e brincadeiras para o período do recreio escolar;
- Atendimento Especializado Educacional: O colégio oferece professores/as de apoio para estudantes portadores de necessidades especiais, contribuindo com a inclusão dos/as mesmos/as na comunidade escolar e na sociedade;
- Planejamento: Cada professor/a dispõe de 8 horas e 30 minutos semanais, dentro de sua carga horária, para realizar o planejamento das atividades, seja individualmente ou em conjunto. Os planejamentos são acompanhados pela coordenação pedagógica.

CURRÍCULO BÁSICO E ATIVIDADES CURRICULARES

O Colégio Estadual do Criméia Oeste estabelece uma intima relação dos conhecimentos científicos com a realidade do/a estudante. Propõe trabalhar os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada a partir de temas, em coerência com o currículo mínimo do

Estado de Goiás. Visa desenvolver com o/a estudante a criatividade, o dinamismo, a participação num contexto social, introduzindo valores éticos, morais e de respeito aos Direitos Humanos. Como enfatiza a professora de inglês Fabiola Ferreira, "nesse ambiente o educando se constrói como cidadão pleno de seus deveres e direitos". Procura-se desenvolver um espaço que promova a reflexão para a formação cidadã.

Os projetos desenvolvidos são como, por exemplo:

- O projeto Sistema Solar, no qual a professora de geografia e a de ciências trabalharão sobre a teoria do big bang, a professora de artes as formas e cores do sistema solar e a professora de português a oralidade dos/as estudantes, visto que estes/as apresentarão uma exposição oral para finalizar o projeto;
- O projeto Egito e a Matemática, que pretende mostrar os cálculos matemáticos com base nas figuras geométricas das pirâmides. Neste projeto a professora de história responderá pela história da geometria no Egito e a professora de inglês trabalhará o vocabulário egípcio em língua inglesa;
- Projeto Corozum, este é um coro cênico que no ano de 2013 atuou com o resgate de cantigas populares, no qual as professoras do fundamental I trabalhavam a interpretação de texto poético das cantigas, a professora de coral trabalhou ritmo, canto, técnica vocal e memorização das letras e a professora de dança as gesticulações e os movimentos;
- Para este ano a professora de futsal falará sobre a copa do mundo no Brasil, trabalhando o projeto da Copa. A professora trabalhará os jogos, a história e a importância deste evento, enquanto a professora de arte trabalhará as ilustrações, as reproduções dos símbolos da copa da FIFA de 2014.

Como informado anteriormente, esta postura de promover trabalhos em conjunto, sempre observando mais de uma área de conhecimentos nas ações, objetiva-se em procurar o trabalho interdisciplinar na educação.

OFICINAS ELETIVAS

As oficinas eletivas funcionam da seguinte forma, o/a estudante é convidado a escolher quais oficinas pretende cursar durante o ano letivo, em casos de não adaptação podem ser feitas alterações das escolhas durante o início do processo de ensino. As 15h00 os/as estudantes se organizam em grupos no pátio da escola e seguem para a sala onde ocorre sua oficina, acompanhados/as pelo/a professor/a que ministra as atividades.

Para direcionarem os trabalhos desenvolvidos com os/as estudantes durante o ano letivo, define-se um eixo temático, no qual os/as professores/as oficiantes planejam suas aulas de acordo com sua área de atuação. O que traz convergências nas atividades desenvolvidas pela comunidade escolar, estreitando o espaço nas relações interpessoais.

É responsabilidade dos/as professores/as oficiantes a organização da Mostra Cultural da Escola, momento que todos/as os/as professores/as se unem para organizar um evento que abranja todas as áreas de conhecimentos desenvolvidas pelo grupo de oficinas eletivas. Fica a cargo também dos/as professores de oficinas, além de garantir a inclusão durante as aulas da tarde, realizarem durante a manhã de um dos dias da semana um trabalho individualizado na área que atua com um/a estudante portador de necessidades especiais.

Os professores/as oficiantes também desenvolvem projetos educacionais em conjunto com os/as professores/as do currículo básico e do atendimento especializado educacional. Todas as atividades são voltadas à formação do estudante, na busca pela qualidade. Como diz nossa professora de dança Letícia Reis, "uma formação de qualidade, em qualquer área de conhecimento, acontece a partir do fortalecimento do diálogo e da experiência no trato pedagógico e da busca do prazer no ato de ensinar e aprender."

RECREIO DIRIGIDO

Por possuirmos muitos estudantes, optamos por direcioná-los/as durante o recreio, e essa foi uma ideia que deu certo. Os professores oficiantes

desenvolvem atividades dinâmicas que buscam a atenção dos/as estudantes, os munindo de atividades durante todo recreio. Saliento que os/as estudantes não são obrigados a participar de nenhuma atividade, participam voluntariamente e possuem liberdade para transitarem entre as atividades sem nenhuma restrição. Toda atividade desenvolvida possui um professor oficiante responsável por ela, organizando o espaço e materiais necessários para a ação e direcionando os/as estudantes durante as brincadeiras.

Além de pula cordas, amarelinhas, bolas e outras brincadeiras do universo infantil, contamos também com roda de capoeira, roda de hip hop, coreografias de músicas populares, caracterizações/pinturas, espaço musical (onde os/as estudantes podem tocar instrumentos musicais e cantar músicas populares), cantinho da leitura, tênis de mesa, entre outros. Como diz a professora Fabiola:

> *[p]or ser uma escola com mais de setecentos estudantes, o recreio dirigido é um recurso inovador que mobiliza professores de diversas áreas para o entretenimento dos estudantes, transformando esse momento de descanso em algo prazeroso sem que haja problemas de interação entre eles.*

Comparando com o recreio usual, a professora Letícia diz o seguinte:

> *[o] recreio dirigido cria possibilidades de lazer mais direcionadas criativamente em um momento que antes era ocioso. Contudo, ele continua sendo o horário onde os/as estudantes podem exercitar a capacidade de escolha e de tomada de decisões. É como uma festa diária, com vários estafetas onde eles podem ir e vir de acordo com seus interesses.*

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO EDUCACIONAL - AEE

O AEE é um ponto de apoio para crianças portadoras de necessidades especiais, que tem como função pedagógica atender as necessidades de estudantes diagnosticados com algum tipo de deficiência. Para isso, contamos com um quadro de professores/as pós-graduados/as em ensino especial, que realizam o apoio pedagógico a essas crianças, e, junto com os/as professores/as regentes e oficiantes promovem a inclusão destes alunos na

comunidade escolar. Como nos informou a professora de apoio Dalva, este trabalho é desenvolvido por meio do "diálogo, materiais didáticos/pedagógicos e atividades que estimule a autoestima dos/as estudantes especiais." Com isso, acabam por promover a aproximação dos/as estudantes com necessidades especiais aos demais estudantes.

O AEE também oferece atendimento psicológico, fonoaudiólogo e fisioterapêutico a qualquer estudante do colégio que necessitar de encaminhamento para os/as profissionais das áreas supracitadas. Este atendimento foi disponibilizado pelo Estado devido a excelência do trabalho desenvolvido pela equipe do Atendimento Especializado Educacional do Colégio Estadual do Criméia Oeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, conseguimos manter uma educação integral de qualidade. A equipe do Colégio Estadual do Criméia Oeste sempre prima pela formação cidadã, aprendendo a conviver com as diferenças, integralizando o ensino por meio do trabalho em conjunto, desenvolvido pelas áreas de humanas, ciências exatas, biológicas e artes.

Ainda estamos em construção, buscando métodos que nos aproxime mais do ensino interdisciplinar. Porém, acreditamos que o caminho que estamos traçando é o que melhor possibilita chegarmos a esse fim.

Satisfeitos/as com estas experiências, finalizamos o artigo enfatizando que estamos sempre em pesquisa, pois acreditamos que ensino é processual e está em constante transformação, logo, não existem métodos fixos, e sim profissionais que procuram capacitação constantemente, sempre em busca de métodos inovadores.

Construção do conhecimento científico em espaços informais: Projeto Educacional Arte e Vida – Jardim Olímpico

Lis Borges Rodrigues[1], CEPAE/UFG

> "Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes, do que a de simplesmente se adaptar a ela. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada disso tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo alheado a nós e nós dele."
>
> Paulo Freire

Ao cursar a disciplina Organização de Contextos de Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE-UFG fomos instigados a ter um novo olhar sobre o papel e a influência da ciência e da pesquisa na construção de uma sociedade mais justa, sobretudo, em um lócus que reflete as relações sociais, sua diversidade cultural, política e econômica e suas contradições: a escola. O desenvolvimento deste projeto apresentou-se como uma oportunidade para rever algumas práticas pedagógicas e metodológicas, e promover a troca de conceitos dando um real significado à prática educacional.

Para isso, seria necessário romper com as práticas de pesquisa que hierarquizam determinados campos científicos. A proposta, então, seria pesquisar ambientes formais, não-formais e informais e a partir da obser-

1. Mestranda em Educação Básica pelo Centro de Pesquisa aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pelo Centro de Pesquisa aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Profissional de Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: lisborges@hotmail.com

vação dessas realidades desenvolver um projeto que pudesse intervir e contribuir de forma significativa para transformação da sociedade.

Surgiu a pergunta: Pesquisar o quê? Para quê? Como?

Com essa proposta de trabalho fomos instigados a pesquisar espaços informais de construção do conhecimento e abandonar a zona de conforto de pesquisar aspectos vinculados somente ao nosso objeto de pesquisa, para assim descobrir o problema e tentar oferecer contribuições capazes de intervir na realidade pesquisada, por meio do conhecimento cientifico.

Fomos orientados a visitar o bairro Jardim Olímpico e uma instituição denominada Arte e Vida, que realiza trabalho com (ex)usuários de drogas na região, para conhecermos e coletarmos os dados. A proposta era pesquisar os diversos espaços do bairro que pudéssemos vincular com os nossos temas de pesquisa e propor um trabalho que contribuísse com essa comunidade.

Com esse objetivo fomos até o bairro Jardim Olímpico realizar um levantamento das dificuldades enfrentadas por seus moradores. Os lócus pesquisados foram: escolas, conveniadas e estaduais, delegacia, Conselho Tutelar e o CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) do bairro. A visita de campo foi realizada pelos quatro pesquisadores responsáveis pela pesquisa e nesta foram coletados os dados que serviram de base para elaboração do projeto

Durante a visita nas escolas, identificamos que estas atendiam a modalidade de ensino EAJA (Educação de Adolescente, Jovens e Adultos), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no período vespertino e noturno, e que o público era constituído de jovens e adultos entre 14 a 70 anos, sendo a maioria adolescentes e jovens. Ao questionar sobre as maiores dificuldades com os alunos, foram elencados como os mais determinantes: indisciplina, drogas e sexualidade (gravidez na adolescência e prostituição). O setor fica em uma região em que o trabalho predominante é em Motéis e a maior parte da renda dessa comunidade vem dos trabalhadores desses estabelecimentos e da prostituição, que é uma prática tida como habitual no bairro.

Nos ambientes escolares, identificamos que não haviam propostas de projetos para prevenção ou tratamento dos problemas evidenciados. O tema sexualidade era trabalhado em forma de conteúdo da disciplina de Ciências e Biologia, em uma série específica, e desconsiderada nas demais.

Com base nos elementos coletados e por identificar a necessidade de propostas que viabilizassem ou amenizassem os problemas sociais que o bairro apresenta, nos propusemos a desenvolver um projeto capaz de estabelecer uma relação entre ciência e sociedade, entre educação e cidadania, pois compreendemos que a escola é uma instituição com uma série de peças fundamentais que contribui para a formação cidadã e que essa perpassa as relações sociais que se estabelece entre os indivíduos.

Segundo FREITAS (2012, p. 98) "a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela". Por compreender o ambiente escolar como lócus do trabalho pedagógico, e que sua organização se dá no seio de uma organização social historicamente determinada, percebe-se que as formas que essa organização assume, na escola, mantém ligação com o tipo de organização social a que ela pertence.

Nesse sentindo, não pode isentar-se da responsabilidade de contribuir para formação e transformação do individuo que faz parte dela, permitindo que esse tenha acesso a conhecimentos que tenham um valor social, que esteja ligado a uma atividade socialmente útil e contribua para sua humanização.

Ao desenvolver o projeto ficamos atentos para que este estivesse em consonância com as necessidades da realidade local e, dessa forma, surgiu a proposta de criação de um Centro de Jovens na Escola, para realização de atividades que envolvessem alunos, educadores e a comunidade em geral. O principal objetivo dessa central seria oferecer informações sobre questões de violência, drogas, sexualidade e direitos humanos. O ideal era criar um local ou espaço para que as pessoas conhecessem as vivências plurais e, ao mesmo tempo, reconhecessem sua realidade histórica e pudessem exercer sua cidadania.

Para que isso ocorresse seria preciso estabelecer parcerias com toda comunidade e criar grupos de debates para sensibilizar aos pais sobre o compromisso com a educação de seus filhos. O centro também poderá abrir espaços para atividades nos finais de semana, objetivando envolver os pais e alunos. Seria um local de acolhimento aos projetos comunitários e escolares, um mecanismo a favor da sociedade que ajudaria a mapear os principais problemas, para que a escola desenvolvesse projetos e oficinas vinculando os conteúdos que atendessem aos anseios da comunidade, dentro do espaço escolar.

Apresentamos algumas sugestões metodológicas como:

- Realizar levantamento sobre os temas de interesse dos educandos e da comunidade.
- Oferecer vários ciclos de palestras interativas que trabalhem os temas de forma diferenciada – com teatro ou esquetes de situações vividas pela comunidade (as discussões advindas das palestras podem ser trazidas para a sala de aula e se desdobrarem em outros estudos e de reflexão para elaboração e desenvolvimento de ações que possam intervir e contribuir para transformação da realidade do educando, da escola e da comunidade).
- Promover cursos, estudos e debate com a comunidade escolar sobre problemas de enfrentamento a violência, combate ao uso de drogas, indisciplina, necessidades, especificidades e diversidades e de atendimento aos jovens em conflito com a lei.
- Realizar oficinas que promovam o contato dos jovens com atividades que favoreçam o seu desenvolvimento intelectual e cultural, elevação de sua autoestima e propiciem uma formação para sua inclusão na sociedade. Principais tipos de oficinas: Matemática e raciocínio lógico, Língua Portuguesa – redação, educação financeira, diretos e deveres do consumidor, Oratória – técnica de falar em público, testes vocacionais, oficinas de Profissões (Visitar a Universidade para conhecer os cursos e suas profissões).

- Trabalhar com música, dança, pinturas e grafite (alvo do interesse dos jovens).
- Organizar campeonatos esportivos tanto para os alunos como para seus familiares.
- Fazer exposições de material cultural da própria comunidade para reconhecer as qualidades da sua cultura, valorando-as criticamente e enriquecendo a vivência de cidadania.
- Criar plantões de tira dúvidas (aulas de reforço no contra turno) para combater a evasão, o abandono, a repetência.
- Estabelecer parceria com a Polícia Militar e Conselho Tutelar para que os envolvidos com o centro consigam exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofram, ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão.
- Oferecer reuniões periódicas com os representantes dos segmentos, de professores, funcionários, alunos, pais e entidades e órgãos de apoio, para dialogar sobre as necessidades da escola, bem como aprovar e acompanhar a oferta rotativa do centro jovem.

Participar da elaboração desse projeto trouxe contribuições pedagógicas significativas para minha prática pedagógica e me permitiu realizar mudanças na minha forma de pensar e agir dentro do ambiente escolar. Essa pesquisa fez com que eu pudesse entender a escola como lócus do trabalho docente, considerando fundamental o papel do professor dentro desse espaço. Isso fez com eu valorizasse o trabalho dos professores com que atuo e oferecesse estímulos e condições para realizarem, da melhor forma possível, o seu trabalho docente.

Compreendi a importância do conhecimento para transformação da realidade e para o processo de desalienação e a desfragmentação do ensino. Para mudar é preciso conhecer. É necessário olhar para escola com um olhar de pesquisadora, buscando identificar as reais necessidades dos alunos e da comunidade; e isso só é possível com envolvimento e participação em todas as etapas da pesquisa.

Consegui identificar o meu papel frente à realidade em que atuo, constatando que não consigo mudar sozinha, que é preciso a adesão do coletivo, a conscientização de que é um trabalho de todos para todos. Sendo assim, foi possível comprovar a importância do trabalho com projetos, e verificar como é importante que sejam verdadeiramente significativos, para que possam intervir na vida do aluno e na comunidade em que a escola se encontra. Daí a necessidade de rever constantemente a minha prática, principalmente com relação à avaliação de tudo que se realiza, principalmente dentro do ambiente escolar.

Esse trabalho também favoreceu a minha compreensão, vinculação e integração com meus objetos de pesquisa.

Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa e às Universidades, o desenvolvimento de estudos na busca dos melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo, assim, de maneira plena, a sua cidadania. (Parecer CNE-CEB 17/2001. Tópico 4.2)

Referências

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas, SP: Papirus, 1995.

Contribuição da cultura corporal de movimento para a I fase do ensino fundamental por meio do multiculturalismo

Maria Cristina de Freitas Bonetti[1]

Co-autores: Grupo de estágio do NEPE[2]

Propomo-nos, na presente comunicação, apresentar as prováveis possibilidades da Cultura Corporal de Movimento no âmbito escolar e a inter-relação com a pedagogia criativa, mediante a realização de práticas artísticas, pré-desportivas e lúdicas, em um contexto de uma escola da rede pública de ensino, localizada no setor Leste Vila Nova, na cidade de Goiânia/GO.

É importante ressaltar que esta proposta se estabeleceu a partir da construção coletiva que visa compartilhar saberes e reflexões norteadoras na edificação da proposta do Estágio Supervisionado IV (2014/1), do NEPE (Núcleo de Estudo de Prática de Ensino), da Unidade ESEFFEGO - Universidade Estadual de Goiás. Por sua vez, este estágio aborda o ensino na Educação Infantil da I fase do Ensino Fundamental, que abrange a faixa etária de 6 a 11 anos.

Historicamente a criança e o jovem ocuparam um lugar de descrédito junto à sociedade. Por séculos, sua existência, consequentemente sua formação, foi negligenciada ou pouco valorizada socialmente. Isso porque, como afirma Lopez *in* Vasconcellos (2008, p.26): "a infância possui um status ambíguo, uma espécie de indeterminação entre a identidade e a diferença, entre a igualdade e a desigualdade".

1. Docente do Ensino Superior IV, da Universidade Estadual de Goiás- UnU ESEFFEGO. Doutora em Ciências da Religião, Coordenadora do Estágio Supervisionado IV-NEPE. Email: mcbonetti@gmail.com

2. Andrey H. S. Souza; Any Karoliny R. S. Pio; Bruno M. Santos; Clarice S. Santos; Deborah S. de Faria; Evaldo A. da S. Junior; Halisson K. R. dos Santos; Itamar R. de M. Junior; Ludmilla Soares; José A. S. e Silva;Mirian A. M. Gomes; Larissa de Almeida; Poliana C. da Silva; Raniele B. de Miranda; Vanessa M. Santos; Email: turmaef2011-1@hotmail.com

Neste caso, faz sentido promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Física infantil, mostrando a influência do espaço na prática da pedagogia criativa, bem como a importância da intervenção do professor no resgate da infância e da interação social a partir de jogos simbólicos, cantigas, brinquedos e brincadeiras tradicionais, assim como as diversas abordagens e estilos de ginástica, dança e jogos pré-desportivos.

Entretanto, as discussões em torno da criança e da importância de intervir em sua formação desde os primeiros anos de vida vêem ao longo da história recente ganhando terreno, conforme destaca Borba (2005, p.79):

> As crianças passam a ser vistas como integrantes de um grupo social específico e como atores sociais competentes, capazes de formular interpretações sobre o mundo, sobre si e sobre os outros. [...] constroem significações, formas próprias de ação e de relação com seus pares, constituindo suas culturas próprias nos espaços e tempos em que convivem cotidianamente. [...] e se constituam como um grupo social específico.

Nessa perspectiva esse trabalho é uma produção acadêmica desenvolvida para a prática no estágio escolar junto à educação infantil e I fase do Ensino Fundamental, na qual se propõe a elaboração de práticas pedagógicas criativas, e estas consideram a criança como um ser social na perspectiva de contribuir com o seu desenvolvimento concreto e de forma integral.

Dessa forma, é preciso estimular a criatividade, e esta se desenvolve na interação de aspectos da realidade e a suas relações com o imaginário da criança; isso porque a junção desses dois aspectos auxilia na cognição do movimento, uma vez que este se materializa na realidade por meio da vivência da criança no processo criativo.

Por fim, para principiar o trabalho, acreditamos que ao entrar em contato com o mundo da criança, levando em consideração toda sua bagagem cultural e social vivida anteriormente, é possível elencar os subsídios da Cultura Corporal de Movimento dos escolares, promovendo uma ressignificação da infância e da interação social, que foi esvaziada nos últimos

anos em nossa sociedade; além de proporcionar um maior entendimento em relação a características históricas e culturais dos conteúdos abordados.

A criatividade na abordagem de diversas práticas da Cultura Corporal de Movimento deve ser incentivada a fim de provocar novos estímulos, experiências e criação de movimentos pelas crianças. Entende-se que educar corporalmente uma criança, exige também ensiná-la o porquê de se movimentar, e instigá-la a descobrir outras possibilidades a partir do movimento apreendido.

Portanto, o objetivo desse trabalho é proporcionar às crianças do ensino infantil da I Fase do Ensino Fundamental, experiências motoras e culturais para desenvolver a criatividade, compreensão e execução dos movimentos das práticas corporais abordadas das mais variadas possibilidades, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento das habilidades do controle motor e sócio afetivo das crianças, mediante atividades lúdicas, artísticas e pré-desportivas adaptadas para faixa etária proposta.

Dessa feita, a possibilidade de construir vivências multiculturais é um exercício de contemporaneidade, no qual objetiva-se demonstrar as possibilidades da Cultura Corporal de Movimento, por meio das práticas pedagógicas criativas, para a ampliação do repertório sócio-cultural de escolares, e esta não poderá ser dissociada de novas linguagens da corporeidade, de impregnação de seus diálogos para interconexões com o público participante e, mais ainda, que os fragmentos lúdico-artísticos e significativos de distintos momentos da história da Educação Infantil, sejam recuperados e reinventados na perspectiva da 'Escola Criativa'.

Se considerarmos que o período da infância, seguido da adolescência, é a fase da vida na qual somos amplamente estimulados e influenciados em diversos aspectos, podemos afirmar que a Educação Física assume papel preponderante junto ao processo de desenvolvimento da criança. Neste contexto, afirma Ayoub (2001, p.57):

> A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem

> corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do (a) professor (a).

Por sua vez, o corpo é constituído a partir das relações que estabelece com o mundo e das experiências culturais que acumula ao longo da vida. As práticas corporais participam dessa construção, bem como, veiculam significados e sentidos aos sujeitos, contribuindo para um processo educativo que deve contribuir para o desenvolvimento infantil não só no nível motor, mas levando em consideração o sujeito como um todo. Assim, situamos os jogos simbólicos, as cantigas, os brinquedos e as brincadeiras tradicionais, bem como as várias abordagens da ginástica, dos ritmos regionalizados, da dança da cultura popular e dos jogos pré-desportivos; sendo estes objetos de comunicação e produção cultural, buscando dar sentido a essa atividade associando com os aspectos culturais em que o sujeito está inserido.

A partir disso, o processo de ensino aprendizagem dessas (e de outras) práticas corporais deve levar em consideração dois aspectos importantes; de acordo com Freire (1997, p. 113), que afirma:

> (1º) cada conduta motora tem uma história a ser considerada; 2º) o conhecimento corporal, tanto quanto o conhecimento intelectual, deve ser significativo, isto é, referir-se a um contexto do mundo vivido, ter correspondência na experiência concreta da criança.

Por outro lado, a imaginação é um aspecto importante para a criança, sendo ela a forma de representar o mundo exterior, ou seja, o '*faz de conta*' é a realidade da forma que a criança compreende; portanto, quando a criança brinca ela representa a sua realidade, sua cultura. Neste sentido, Freire (1997, p. 43) diz:

> Durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil, mas, durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo.

De acordo com Freire (1997) devemos considerar a realidade da criança para depois a partir dela, construir e ressignificar os conteúdos necessários à prática da modalidade proposta. Outro aspecto importante dentro dessa abordagem é que o autor considera o mundo do imaginário e, por sua vez, ele afirma que a fantasia é uma realidade distorcida de acordo com a visão da criança; desta forma para se trabalhar com a abordagem construtivista é necessário sempre um jogo ou brincadeiras em que as crianças resgatem essa fantasia.

A proposta principal é desenvolver práticas corporais diversificadas, abrangendo diversas habilidades, as quais ressignificam a cultura popular por meio de atividades lúdicas e criativas envolvendo a psicomotricidade e seus elementos vinculados à arte; uma vez que o seu desenvolvimento foi favorecido por uma conjuntura histórica extremamente estimulante, na qual a produção de atividades artísticas voltadas para a educação física foi embasada, sobretudo, para o estímulo de processos que levassem à transformação da realidade. Em face dessa inegável transformação sociocultural na educação física, cabe ressaltar que diversos estudiosos da área mencionam o fato, dentre eles destacamos Daolio (2004), que diz:

> Uma educação física que considere o indivíduo numa relação intersubjetiva, como indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do educador que faz a intervenção. Nesta perspectiva, o indivíduo é considerado como parte importante, necessário e participante do processo pedagógico a ser planejado pelo educador. Para possibilitar que o indivíduo estabeleça relações entre subjetividades diferentes. O indivíduo é pensado/considerado como ser que pensa, sente, se expressa, age, faz parte de um grupo é sociocultural e deverá estar preparado para intervir no mundo, portanto, não pode ser visto só como um corpo. Esta forma tão reducionista de conceber o indivíduo, não contempla tudo o que representa em si. (p.72)

Dessa forma, na Cultura Corporal de Movimento inserida nas inúmeras situações das relações humanas, como componente para a educação física, bem como elementos da cultura corporal, nos quais as práticas preconizadas nesta proposta têm seus lugares assegurados na educação infantil por meio de Leis da LDB.

Para viabilizar a realização desta proposta, construída a partir de uma questão estrutural, o grupo elaborou os conteúdos abordando temas que serão trabalhados a partir de processos metodológicos e das dimensões socioculturais dos escolares e dos estagiários. Ao lado disso, para que essas questões permaneçam no centro da proposta pedagógica, privilegiou-se o que as diferentes abordagens propõem, ou seja, sempre tentando compreender e resgatar as experiências que a criança adquire fora do ambiente das aulas, a sua bagagem cultural. Dessa feita, a escolha dos objetivos, conteúdos e avaliação foram feitas visando o desenvolvimento sociocultural, motor, cognitivo e afetivo das crianças.

Nesta proposta, a metodologia para as atividades do aluno serão receptivas, porém não passivas, uma vez que as aulas serão estimuladas mediante a criação dos materiais utilizados, despertando nos alunos o conhecimento e o interesse mais profundo sobre as atividades. Nas intervenções buscaremos desenvolver pinturas, colagens, além das cantigas, brincadeiras de roda e atividades circences; proporcionando, assim, o contato com outras formas de brincadeiras, contribuindo, desta forma, com o seu desenvolvimento integral. Nas datas comemorativas serão desenvolvidas atividades que contemplem as histórias e os significados das comemorações, na qual para finalizar esse ciclo serão realizadas apresentações para a sala ou mesmo para todos da escola e comunidade.

Por fim buscaremos identificar as contribuições das práticas pedagógicas criativas realizadas na Educação Física infantil, verificando a influência do espaço e a importância da intervenção do professor no resgate da infância e da interação social, a partir de atividades vivenciadas vinculadas à arte, na qual os escolares desenvolverão a criatividade e habilidades, contribuindo com seu crescimento integral.

Referências

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Scipione. São Paulo, 1997.

DAOLIO, J. *Da Cultura do Corpo.* Campinas: Papirus, 1995.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Rev. Paul. Educ. Fís*., São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. *Reflexões sobre Infância e Cultura*. 1ª Ed. – Niterói: EdUFF, 2008.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB : *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coorde- nação Edições Câmara, 2010.

LOPÉZ, Maximiliano Valerio. Infância e colonialidade. In: VASCONCELLOS, Tânia de. *Reflexões sobre Infância e Cultura*. 1ª Ed. – Niterói : EdUFF, 2008.

Contribuições das artes circenses para a expressão corporal e criatividade dos alunos

Bruno Amaral Ramos

RESUMO

Este trabalho objetiva estudar as possibilidades de contribuições das artes circenses para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos. Busca assim com esse estudo um maior embasamento teórico que valorize a legitimação das artes circenses enquanto conhecimento da cultura corporal que se bem trabalhado na escola poderão trazer resultados satisfatórios. Podendo assim tentar romper com o modelo de educação física esportivizado ao incentivar os alunos a participarem de diferentes práticas corporais, dentre elas as artes circenses, que possibilitem explorarem movimentos mais livres e criativos. Num primeiro momento apresento um breve histórico da educação física, mostrando que essa disciplina veio ao longo dos anos sendo bastante influenciadas pelas áreas médicas, militares, esportivas e pelos movimentos ginásticos europeus. Em seguida mostro a importância de selecionarmos os conteúdos que serão trabalhados nas aulas partindo da realidade sociocultural dos alunos. Por fim abordaremos alguns conceitos sobre criatividade e expressão corporal buscando fazer relações entre elas em prol de apresentar possibilidades de aulas que tragam sentidos e significados mais ligados com a realidade dos alunos.

Palavras - chave: educação física, arte circense, esporte, criatividade, expressão corporal.

INTRODUÇÃO

Trataremos nesse artigo dos benefícios que as artes circenses podem trazer para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos. Conceituaremos esses dois elementos a partir de Freire (2003), Seabra (2008), Duprat (2010). Porém utilizaremos do livro "Imagens da Educação no Corpo", escrito por Soares (2002), como referência básica.

Inicialmente mostraremos que apesar da educação física possuir diversos conteúdos da cultura corporal para serem utilizados pelos professores, ainda existe o predomínio do esporte - sem a devida reflexão e planejamento – enquanto conhecimento quase exclusivo nas aulas.

Na sequência, baseando no Coletivo de autores (2009), falaremos da importância da organização e sistematização dos conteúdos, buscando compreender a realidade social onde os alunos estão inseridos, as suas capacidades cognitivas, para dosar o conhecimento de acordo elas, entre outras questões. Assim, podendo levar os alunos a elaborar formas mais complexas de pensamento, trazendo também entre outros elementos, sentidos e significados para que possam se perceber como sujeitos históricos que produzem cultura.

Por fim conceituaremos criatividade e expressão corporal e apresentaremos as possibilidades de contribuições das artes circenses para o desenvolvimento desses elementos nos alunos, mostrando que esse conteúdo tem na sua essência os movimentos livres, criativos, estéticos, sem preocupação com a utilidade do corpo em prol de rendimento e resultados específicos. Para este fim utilizaremos do livro de Carmen Lúcia Soares (2002) *"Imagens da Educação do Corpo"*.

O ESPORTE COMO CONTEÚDO HEGEMÔNICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Betti (1999, p.25) diz que: *"o esporte tornou-se, nas últimas décadas, o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, porém apenas algumas modalidades esportivas são eleitas pelos professores"*. Pesquisas mostram que as modalidades esportivas tradicionais: voleibol, basquete, handebol e futsal são hegemonicamente utilizados dentro da escola:

> Em pesquisa desenvolvida em oito escolas, públicas e particulares verifiquei que o conteúdo desenvolvido raramente ultrapassa a esfera esportiva; mais do que isto, restringe-se ao voleibol, basquetebol e futebol. Fato ainda mais alarmamente foram as respostas dos alunos que, na maioria, afirmaram que gostariam de aprender outros conteúdos (BETTI, 1992, *apud,* BETTI, 1999, p. 25).

A problemática não gira em torno da utilização dos esportes nas aulas de educação física, mas sim no uso exclusivo desse conteúdo e de

forma repetitiva e sem reflexão por parte dos professores. Assim, os alunos acabam por não encontrar sentidos/significados nas práticas corporais desportivas, ficando eles desestimulados para as aulas.

Considerando as artes circenses enquanto conteúdo que poderá ser novo para a maioria dos alunos, os professores poderão encontrar algumas resistências, cabendo novas metodologias de ensino e muito diálogo que busque minimizar essas divergências. Outras limitações para utilização das artes circenses na escola estão ligadas a generalização de educação física como sinônimo de esportes:

> Do ponto de vista do aluno, parece haver realmente uma identificação do significado da discilplina Educação Física com o esporte, principalmente a partir da 5ª série do primeiro grau. Aproximadamente 80% dos escolares entrevistados por CAVIGLIOLI (1976) consideraram a Educação Física sob uma ótica esportiva (CAVIGLIOLI *apud* BETTI, 1999).

Durante o processo de ensino aprendizagem/aprendizagem dessas atividades, os alunos desenvolvem diferentes aspectos pessoais, como sensibilidade na expressão corporal, a cooperação, a criatividade, a melhora da autossuperação e da autoestima. Assim, torna-se um excelente veículo condutor para uma Educação Física mais artística, mais dedicada às atividades de expressão corporal (DUPRAT & GALLARDO, 2010, p. 15)

Em suma, podemos afirmar que as artes circenses são possíveis de serem aplicadas na escola, pois são capazes de trazerem novos sentidos/significados que levarão os alunos com o tempo a ressignificarem suas práticas corporais, ao se sentirem sujeitos de todo processo de ensino aprendizagem. Porém, assim como todos outros conteúdos haverá resistência por parte dos alunos, dentre elas vergonha de se expressarem, questões religiosas – que não foi analisada nesse trabalho- e principalmente a visão histórica que se tem de educação física como sinônimo de esporte.

CONCEITOS E POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO CORPORAL

De acordo com Freire (2003):

> Ninguém cria, se não for livre para fazê-lo. Amordaçados, não falamos; amarrados, não corremos. As rígidas disciplinas escolares não favorecem a criatividade... Não é somente o jogo que pode contribuir para formar inteligências criativas, mas é dele que estamos falando; ele constitui um campo fértil de transgressão, de liberdade, de ruptura com velhas fórmulas (FREIRE, 2003, p. 172)

A criatividade é uma propriedade ou característica dos seres humanos que se converteu num valor de câmbio importante nas sociedades ocidentais. Ser "criativo" não é apenas o sinônimo de ser original, mas atualmente é uma ocupação de prestígio na nossa sociedade. Nos jornais, podem encontrar ofertas de emprego para pessoas "criativas" e há quem se identifique profissionalmente como "criativo". Até os políticos acreditam que a criatividade é uma das promessas para resolver os problemas atuais e futuros. Contudo, a criatividade é algo mais que um simples termo referente a um fenómeno psicológico, todavia bastante desconhecido. Isto, porque as concepções atuais acerca da criatividade estão longe de alcançar um consenso. Um fato em que há acordo é a consideração da criatividade como uma característica psicológica positiva. (SEABRA, 2007, p.1).

Ao analisarmos os conceitos de criatividade e expressão corporal, notamos que estão diretamente ligados, onde dificilmente aparecem de forma isolada nos estudos acerca desse assunto, todavia:

> Os temas que tratam da criatividade, da expressão do potencial lúdico e da espontaneidade dentro do ensino, muitas vezes, são associados apenas ao produto final de algo, sendo negligenciados tanto o processo de criação como os parâmetros de personalidade das pessoas que criam, o que leva a uma deturpação de seus significados conceituais, desvalorizando-se o árduo trabalho de reflexão, crítica, autonomia e busca de soluções, inseridos nos diversos aspectos da arte, do jogo e da própria educação (SCHWARTZ, 1997, p.105).

Além do mais, é interessante utilizar da criatividade e expressão corporal não apenas como conceitos pragmáticos, mas sim como expressões que possuem sua importância na nossa sociedade, desde que apresente(m) uma reflexão crítica que possa levar os alunos a desenvolverem atividades mais autônomas, livres e quem sabe emancipadas.

Vemos que a criatividade e a expressão corporal não são elementos que nascem com o ser humano, por isso devem ser estimuladas ao longo da construção sociocultural das pessoas. Nada melhor que utilizar dos conteúdos das artes circenses nas aulas de Educação Física para estimulá-las. Desta forma, o papel fundamental da Educação Física escolar é proporcionar o contato das crianças com a cultura corporal existente no circo, em um nível de exigência elementar, destacando as potencialidades expressivas e criativas, além dos aspectos lúdicos desta prática. Assim as modalidades que necessitam de pouca infraestrutura, como as que utilizam materiais de tamanho pequeno e as que não utilizam nenhum tipo de material, são consideradas como as de mais fácil aplicabilidade na escola (DUPRAT, 2004, p. 18-19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS ARTES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, EM BUSCA DE MOVIMENTOS LIVRES, CRIATIVOS, EXPRESSIVOS E REFLEXIVOS

Buscamos com esse trabalho mostrar as possibilidades de contribuições das artes circenses na criatividade e expressão corporal dos alunos. Para isso, acreditamos ser necessário entendermos a relação existente entre ginástica científica – voltada para a utilidade do corpo- e as artes circenses, baseadas nos divertimentos, expressões corporais livres.

Durante todo século XIX a ginástica cientifica se afirma mostrando um corpo detalhadamente reformado, utilizando normas e preceitos para internalizar os comportamentos através de gestos silenciosos.

> A ginástica, então passa a ser apresentada como produto acabado e comprovadamente científico. Radicaliza, no universo das práticas corporais existentes, a visão de ciência como atividade humana capaz de controlar,

> experimentar, comparar e generalizar as ações dos indivíduos, grupos e classes... A ginástica científica apresentava-se como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia (SOARES, 2002, p.23).

Já as artes circenses tinham como núcleo central a diversão, onde o corpo era fonte de gestos e risos. A gestualidade daqueles que possuíam o corpo como espetáculo, caso dos acrobatas - que realizavam movimentos impossíveis e antinaturais, com a mutação constante de seus corpos e uma flexibilização maior de gestos a partir da experimentação - despertava uma ameaça à burguesia que buscava a manutenção da ordem. *"Desse modo, práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo passam a ser observadas de perto pelas autoridades.*" (Soares, 2002, p.23).

Podemos dizer que a ginástica científica tem como objetivos principais compreender e sistematizar os movimentos de forma metódica, afirmando a importância dos gestos com economia de energia e negando o uso do corpo como entretenimento. Podemos destacar também, a busca por um melhor rendimento, utilizando os princípios da máxima eficiência com o mínimo gasto de energia e tempo, além de moralizar os indivíduos inseridos dentro da sociedade capitalista através de uma padronização de comportamentos que tenha caráter de utilidade.

Por sua vez as artes circenses valorizavam os movimentos livres que despertassem o entretenimento, sem a preocupação com o caráter de utilidade, empregavam como característica básica o campo dos divertimentos. Assim o corpo era apenas uma fonte de prazer, gestos e risos. Sendo que aqueles que o tinham como espetáculo (acrobatas, palhaços, malabaristas, entres outros) e realizavam gestos flexíveis, dinâmicos e considerados impossíveis, eram uma ameaça constante para a sociedade burguesa que procurava considerar apenas os movimentos úteis que pudessem atender aos interesses da sociedade capitalista: produtividade e lucros cada vez maiores.

Em relação à utilização desses conteúdos pela educação física, precisamos considerar os aspectos positivos tanto das artes circenses como da ginástica cientifica, pois assim teremos elementos capazes de "romper" com o modelo tradicional de aulas – com uma supervalorização dos esportes - onde os alunos com menos habilidades são excluídos da sua prática. Entendemos então que se conseguirmos dar uma diretividade ao ensino das artes circenses em nossas aulas, poderíamos ensinar aos nossos alunos formas variadas de expressões corporais, com movimentos mais livres e criativos que pudessem levar os alunos a se sentirem como sujeitos participativos e que possam refletir sobre as diferentes práticas corporais em que estão inseridos.

Referências

BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade.* São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor?. *Motriz* – Volume 1, Número 1, 25 -31, junho/1999. Acesso em: 20.06.2012

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; DUPRAT, Rodrigo Mallet. Educação física escolar pedagogia e didática das atividades circenses. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007. Acesso em: 02.09.2012

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física.* 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; Gallardo, Jorge Sérgio Pérez. *Artes Circenses no Âmbito Escolar.* Ijuí: Unijuí, 2010.

DUPRAT , Rodrigo Mallet. *Atividades Circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar.* Campinas: Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

DUPRAT, Rodrigo Mallet. *A arte circense como conteúdo da educação física.* Campinas: Unicamp, 2004. (Relatório Final de Atividades de Iniciação Científica).

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides. José. *Educação como prática corporal.* São Paulo, Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.* São Paulo, Scipione, 2005.

LUNA, Christiane Freitas; SOUZA, Luanda Nogueira. Hierarquização dos saberes na escola: desafios e perspectivas para Educação Física. *Revista Digital- Bueno Aires*- Año14- n° 142- Marzo de 2010. Acesso em 02.10.2012

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.* 7. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2000.

SEABRA, Joana Miguel. *Criatividade.* Universidade Coimbra: Portugal, 2008. (Trabalho de Licenciatura)

SOARES, Carmen Lucia. *Educação física: raízes europeias e Brasil.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lucia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2° Ed. Campinas- Sp: Autores Associados, 2002.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Linguagem corporal de expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na educação física. *Motriz* - Volume 3, Número 2, Dezembro/1997.

Criatividade e curiosidade nas aulas em uma escola de tempo integral

Iolene Mesquita Lobato[1]
Carlla Barbosa de Morais[2]
Marlene Barros Sandes[3]

RESUMO

Este estudo apresenta relato de experiência de aula criativa em uma Escola de Tempo Integral na Cidade de Goiás, estado de Goiás. A finalidade é compartilhar práticas pedagógicas que deram certo e contribuíram para a formação de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo, instigar educadores goianos a utilizarem os espaços educativos que a cidade oferece: matas ciliares, florestas, teatros, igrejas, praças e outros.

Palavras-chave: Cidade de Goiás; Espaços Educativos; Aula Criativa.

INTRODUÇÃO

A organização do trabalho pedagógico visa democratizar o processo ensino-aprendizagem e é relevante para implementar formas metodológicas em que a proposta do diferente esteja inserida na prática pedagógica. É importante provocar a quebra da rotina, despertar para novas realidades, oportunizar a oralidade e, principalmente, motivar a curiosidade.

Freire (1996) considera que a curiosidade é condição para a criatividade, ela é a "indagação inquietadora" que nos move no sentido de reconhecer o mundo que não fizemos e acrescentar a ele algo que podemos fazer. Nesta perspectiva, o trabalho do professor é instigar a curiosidade dos estudantes de modo a favorecer a capacidade crítica do aluno, sua insubmissão. O discente deve ser estimulado a produzir a compreensão do

1. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: iolenelobato@gmail.com

2. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: carlla@hotmail.com

3. Especialista em Língua Portuguesa e Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira. Email: vip.aulas@hotmail.com

conteúdo, que sempre deve começar pela problematização, ou seja, por uma pergunta que pode ser bem feita ou mal formulada, não importa, é baseada na curiosidade. Assim, o que deve ser trabalhado é a passagem da curiosidade espontânea, ingênua para a curiosidade científica. Isso só é feito com reflexão crítica sobre a prática.

AULA CAMINHADA PELOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DA CIDADE DE GOIÁS

Uma aula ao ar livre, no pátio da escola, embaixo de árvores frondosas e com os alunos sentados no chão, em círculo. A professora fala da poluição ambiental. Em suas mãos não havia giz e nem apagador, mas algumas garrafas pets, pedaços de papel sujo e sacolinhas plásticas de supermercado.

A curiosidade é visível nos olhos dos vinte e três alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: as perguntas e as experiências pessoais "chovem". Com tranqüilidade, a professora escuta as histórias. O tempo voa. A aula termina. Ao longo da semana, todos queriam saber sobre as consequências do assoreamento dos rios na vida dos peixes, na mata ciliar e nos pequenos animais, como as perdizes, as codornas, os tucanos e as ararinhas que passeiam por ali.

A professora amplia a discussão nas aulas seguintes discutindo as características endêmicas da vegetação da nossa região - o cerrado - e mostra a preocupação com os integrantes da lista de animais em extinção. No aprofundamento dos assuntos, descobre-se que a paisagem mais drasticamente modificada é a cidade. Nela, o solo foi coberto pelo calçamento; morros e serras foram substituídos por pontes e represas; muitas ruas são arborizadas e há também parques, mas esta vegetação, como tudo o mais na cidade, foi planejada para atender apenas aos objetivos do homem. Conclui-se que a cidade de Goiás é, principalmente, um agrupamento de pessoas e não há interação de diversas populações.

As comunidades biológicas comuns são definidas em termos das relações alimentares entre os organismos que as compõem, mas o homem dessa cidade recebe seu alimento das mais diversas partes. A farinha de

trigo que se come, por exemplo, vem da região sul; o café, de Minas Gerais, sem contar os produtos vindos do exterior. Assim, para o homem, sua comunidade biológica estende-se a várias regiões do mundo.

Depois de algumas aulas de campo, vem a proposta de aula-caminhada, feita à nascente do Rio Vermelho, localizado na Serra Dourada, no município da Cidade de Goiás. Os alunos aprovaram a possibilidade de visitar o lugar, momento em que a educadora salientou que ali foi o primeiro lugar de descoberta do ouro, em Goiás e explicou as consequências da mineração para a vida de todos os seres vivos da região.

A educadora destacou ainda a importância de cuidar do meio ambiente, ação que pode promover a preservação de animais, como lobo-guará, paca, anta, e áreas de reserva ambiental, como o Parque do Carioca e a Cachoeira das Andorinhas, bem como a recomposição da matar ciliar.

Na comunidade em que a aula-caminhada foi trabalhada, existem muitos organismos que, de uma ou outra forma, adaptaram-se às condições de vida urbana. O principal requisito para viver no local é a capacidade de conviver com o homem. Alguns animais – cães, gatos, pombos – são deliberadamente cuidados por algumas pessoas, outros – ratos, baratas e grilos – dispensam qualquer estímulo. Quanto à vegetação, há árvores e arbustos que toleram bem o solo revestido por calçamento e ar poluído; algumas ervas daninhas crescem nos terrenos baldios e nas fendas do calçamento.

A prática para essa aula criativa foi planejada a partir dos pressupostos do trabalho de Darcy Ribeiro (1986), estudioso que vislumbra uma educação capaz de promover um salto de qualidade na educação fundamental. Sua proposta articula profunda reformulação na escola, propiciando reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social e, ainda, um regime de turno único, com linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura.

Essas ações colaborariam na formação de uma escola democrática, pedagógica, que exerce papel social ampliado, que traz desafios e busca soluções e expectativa por novas alternativas à rotina escolar. Em outras palavras, Darcy Ribeiro idealizou uma educação integral capaz de atuar nas

áreas da "cultura, dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar" (GABRIEL; CAVALIERE, 2010, p. 280).

No entanto, como promover uma educação que contemple essas dimensões e seja capaz de formar integralmente o sujeito? Responder a esta questão não é a proposta deste estudo, porém, ele assinala possíveis caminhos que possibilitam direcionamento e reflexão acerca da proposta da educação integral. Compreender a cidade como "território vivo" seria um deles, posto que segundo Moll (2009, p. 15): "[...] a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências continuas e significativas em todas as esferas e temas da vida".

Logo, a aproximação e o diálogo entre escola e cidade, levam-nos a vislumbrar a Cidade de Goiás como espaço ímpar, pois caracteriza centro turístico internacional, mundialmente reconhecido por receber, anualmente, o Festival Internacional de Cinema e Video Ambiental (FICA). Além disso, o município nos permite viajar pelo Brasil colonial, mediante história contada pelos antigos casarões, pelos artistas locais (Cora Coralina), pela confecção e a distribuição de alfenis em momentos folclóricos (como na Procissão do Fogaréu), pela culinária típica e rica gastronomia regional. Nessa cidade, habitou a nação indígena Goiá e, nela, Bartolomeu Bueno da Silva fundou o Arraial de Sant`Anna, em 1727.

Nesse sentido, a categoria espaço assume, conforme Rabelo (2012, p. 124-125): "contorno de território e ganha amplitude na medida em que acena para o cenário da política pública intersetorial, da complexidade social de estratégias integradas da educação". Isto significa que a Cidade de Goiás caracteriza espaço de aprendizagem "sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida" (RABELO, 2012, p.125).

METODOLOGIA APLICADA

Retornando a experiência aplicada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por professora da rede estadual, na Cidade de Goiás, foi-nos relatado que antes de pôr em prática a ideia, a docente estudou as melhores

estratégias de trabalho e esbarrou no primeiro obstáculo: não tinha acesso a referências bibliográficas da área. Para sanar a questão, pediu indicações de leitura a colegas, entendendo que o ponto de partida deveria ser uma conversa em classe, com os alunos, sobre os espaços de aprendizagem. Assim, ela pretendia abordar a percepção daqueles locais com base na perspectiva geral e enfatizar o papel de seus alunos como sujeitos dessa história.

Uma conversa em classe sobre a história da educação integral no Brasil foi parte da primeira etapa. A professora sugeriu que a turma contasse o que aprendeu no dia anterior, como aprendeu e em que local estava. Depois, leu trechos sobre a concepção de educação integral e seus principais defensores para, em seguida, propor aos alunos a escrita no caderno das informações que aprenderam fora da escola e que poderiam servir para a compreensão dos assuntos trabalhados e explicados em sala de aula.

Em classe, todos compartilharam as informações coletadas. A professora pediu que trouxessem para a próxima aula fotografias de locais da cidade em que seria possível aprender, sendo atendida na solicitação. De posse dos instrumentos, os discentes explicavam os locais apresentados, relacionando-os com o conteúdo trabalhado em sala. A cada aula, os alunos estudavam conteúdo específico, relacionando-o com o melhor local para aquela aprendizagem. Na prática, realizavam visitas aos locais escolhidos, desenvolvendo, ainda, vários tipos de representação do conteúdo vivenciado, por meio de desenhos, esquemas, caricaturas, etc.

Ao fim do trabalho realizado, os alunos perceberam que qualquer local é uma escola e que esta é mais do que um espaço delimitado por muros; que o aprendizado não ocorre só nos bancos escolares, mas também no cotidiano, em qualquer lugar em que seja possível compartilhar ideias e saberes. Observa-se, portanto, o trabalho desenvolvido pela professora explorou o espaço que a região oferece, lançando mão da natureza, do andar na cidade e do deslumbramento do encontro com o novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas na reorganização de espaços, tempos e saberes. Por isto, é preciso convergir o diálogo numa rede de coletivo de ação a fim de reeducar a gestão política dos sistemas escolares e seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações e acompanhamento, dentre outras demandas.

Os espaços educativos que a cidade oferece são áreas capazes de ampliar o potencial que a educação tem na vida dos alunos, uma vez que a educação pode transformar mentalidades a respeito da noção de patrimônio à medida que ajuda no desafio de aprofundar esta relação, promovendo integração e socialização entre alunos e professores e favorecendo a manutenção das tradições da cultura popular.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p. 277-294.

MOLL, Jaqueline. *Um paradigma contemporâneo para a educação integral.* Revista Pedagógica Pátio. n.51. ago.out.2009, Artmed, p.12-15.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços esportivos. In: MOOL, Jaqueline (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil:* direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.118-127.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs.* Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

Criatividade e o papel do professor

Anna Karoline Arraes Sousa[1], UEI/UFG

A criatividade é considerada por muitas pessoas não somente do senso comum, mas também dentre a comunidade cientifica, como algo inato ao indivíduo e que por pertencer à natureza humana, ocorre espontaneamente no indivíduo. Outra visão sobre criatividade bastante impregnada em nosso cotidiano é a de que se trata de um dom concedido a poucos privilegiados, sendo assim, essa passa a ser considerada como algo imutável, independente da vontade humana, das circunstâncias e do meio no qual o individuo está.

A concepção de homem, a partir da perspectiva histórico-cultural, contrapõe-se a tais ideias sobre criatividade, colocando-as como equivocadas. Visto que, para Vigotski (2003), o homem não nasce como tal, pois as características humanas são desenvolvidas no indivíduo ao longo de sua vida, a partir do momento em que este passa a se relacionar com os outros e com o mundo ao seu redor por meio de relações mediadas por instrumentos e signos, passando deste modo, a internalizar a cultura, humanizando-se e tornando-se parte integrante de tal.

Ao se relacionar com o mundo por meio das relações mediadas e assim internalizar a cultura, desenvolvem-se no individuo o que Vigotski (2003), denomina de funções psicológicas superiores, que segundo o autor, implica na combinação de ferramentas e signos na atividade psicológica. Sendo que são essas funções psicológicas superiores que diferenciam o homem dos animais, pois são intencionais e voluntárias, enquanto que as funções elementares presentes nos animais estão relacionadas à cadeia de reflexos.

Segundo Vigotski (2003), a origem das funções psicológicas superiores está na história social do individuo e é resultado da interação deste com

1. Pedagoga pela UFG e educadora na Unidade de Educação Infantil UFG. Email: carolarraes91@hotmail.com

seu meio sociocultural ao longo de sua vida. Deste modo, a criatividade, tratando-se segundo o autor, de uma função psicológica superior, esta não é inata a nenhum indivíduo, tampouco se trata de um dom, mas sim algo possível e viável de ser desenvolvido em qualquer indivíduo, dependendo das relações deste com seu meio sociocultural ao longo de sua vida.

Se o desenvolvimento da criatividade depende das relações do indivíduo com seu meio sociocultural, torna-se explícito a importância do papel do professor no que se refere em oferecer em suas práticas educativas riqueza de experiências a seus alunos, ao passo que, "A experiência do sujeito, que se dá no mundo concreto e no mundo subjetivo, representa a matéria-prima de construção dos produtos imaginativos" (NEVES-PEREIRA, 2007, p. 75).

Deste modo, quanto mais o indivíduo possuir experiências estéticas mais haverá elementos a serem combinados na imaginação, resultando assim na criação, pois a imaginação é a base da criação.

Com relação ao papel do professor no que diz respeito à promoção da criatividade em sua prática pedagógica, Vigotski (2010) propõe algumas atividades que podem favorecer o desenvolvimento da criatividade nas crianças, mas isso dependerá da forma como tais atividades foram conduzidas pelo professor, pois, se não forem direcionadas com essa intencionalidade, podem ao invés de favorecer, inibir esse processo.

Uma atividade que Vigotski (2010) propõe é a criação literária, atividade esta bastante característica da idade escolar. O autor relata que na velha escola, o desenvolvimento da criação literária caminhava de tal forma, o professor apresentava um tema a partir do qual as crianças deveriam escrever, tal escrita, ou seja, tal fala literária deveria ser construída por elas, o mais próximo possível da fala literária dos adultos e dos livros. Sobre esta prática, Vigotski (2010) afirma que, "esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação nem seus sentimentos" (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

Deste modo, a criação literária ao ser conduzida de forma imposta pelo professor, não motiva nem desperta nenhum interesse na criança, tor-

nando-se uma tarefa árdua quando deveria ser prazerosa. Vigotski (2010) referindo-se a este tipo de direcionamento da criação literária infantil dado pelos professores da velha escola, bastante presente ainda hoje, afirma que:

> Ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças. (VIGOTSKI, 2010, p. 65)

Assim, impor um tema à criança para que a partir dele ela crie é uma prática ineficaz e aniquiladora da criação, visto que, segundo Vigotski (2010), a criação literária infantil torna-se mais fácil, rica e prazerosa quando a criança escreve livremente sobre um assunto que lhe interessa, pois somente assim ela se sentirá motivada.

> O desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever. (VIGOTSKI, 2010, p. 66)

Pode-se concluir deste modo, que o papel do professor no que se refere a levar as crianças à criação literária, está em motivá-las, oferecer-lhes estímulos, deixando-as escrever sobre o que quiserem, sobre o que conhecem e lhes desperta interesse, auxiliando-as quando necessário. Alguns professores sobre tal orientação, podem achar que deixando as crianças livres para criar eles não estarão educando-as, porém, segundo Vigotski, "a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria" (VIGOTSKI, 2010, p.67).

Outra atividade que Vigotski (2010) propõe é a criação teatral na qual seu sucesso ou insucesso no desenvolvimento da criatividade dependerá também da forma como for conduzida pelo professor. Sobre tal ativi-

dade, Vigotski afirma que esta aproxima-se das crianças pelo fato de que por meio dela se faz possível criar situações e ambientes que a vida não lhe permitem. Outro motivo que, segundo o autor, aproxima a criança da forma dramática é a relação desta com a brincadeira. "Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação" (VIGOTSKI, 2010, p. 99).

Para Vigotski (2010), a criação teatral só terá força e significado para as crianças somente se todos os elementos que a compõem forem preparados pelas mãos e pela imaginação das próprias crianças. Quando a criação teatral infantil objetiva reproduzir as formas do teatro adulto, transforma-se para as crianças em uma atividade enfadonha e sem sentido, além de funcionar como um "machado" sobre o desenvolvimento da criatividade nestas além de acabar por se distanciar da brincadeira.

> Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto. (VIGOTSKI, 2010, p. 100)

Deste modo, Vigotski (2010) afirma que as peças compostas, produzidas e improvisadas pelas próprias crianças num processo de brincadeira, são melhor compreendidas por elas, mesmo que sejam mais incoerentes e menos literárias do que aquelas escritas e organizadas pelos adultos, além de possuírem uma enorme vantagem, surgirem do processo de criação infantil.

Segundo o autor, quando se trata de criação infantil não devemos nos prender aos resultados, mas sim no valor desse processo. "O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõe, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação" (VIGOTSKI, 2010, p. 101).

Vigotski (2010) afirma ainda que é fundamental deixar que as crianças além da peça, façam também toda a decoração do ambiente, pois todo o espetáculo deve se mostrar familiar e compreensível para elas, além disso,

sentirão tremenda satisfação em preparar tudo, desde a preparação do espetáculo ao processo de interpretação, sendo isso o que deve ser levado em conta, o processo e não o produto. Diante disso, Vigotski afirma que:

> Se os tablados e ornamentos do teatro adulto forem traspostos diretamente para o palco infantil, a criança se sentirá tolhida e inibida; a criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si mesma, e todo o espetáculo deve ser organizado de tal forma que todas as crianças sintam que estão interpretando para si mesmas, que sejam envolvidas pelo interesse na interpretação em si, pelo processo de interpretar, e não pelo resultado final. (VIGOTSKI, 2010, p. 102)

Outra atividade proposta pelo autor é o desenho. Segundo ele, tal atividade é um tipo predominante de criação da primeira infância e para que tal não seja aniquilada, sugere que, "no desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação" (VIGOTSKI, 2010, p. 117).

Deste modo, podemos concluir que, "cortar as asas" da liberdade de expressão infantil pode comprometer seriamente o processo de desenvolvimento de qualquer tipo de criação das crianças, podemos encontrar um exemplo explícito disso na história "O garotinho" (ANEXO), na qual relata a história de um garotinho que após ser imposto a ele "como fazer" o desenho de uma flor, várias vezes, este acaba por ter sua liberdade de criar aniquilada, passando a esperar sempre pela orientação de um adulto sobre que e como deve ser feito.

A partir das atividades propostas por Vigotski (2010), não somente nestas em si, mas na maneira adequada de conduzi-las que ele defende, quando o que se quer é promover o processo de desenvolvimento da criatividade na criança, se faz notável a importância do professor dar liberdade de expressão às crianças na realização de suas criações, deixando-as criar a partir daquilo que conhecem e que lhes interessam, possibilitando-lhes se verem como sujeitos de suas próprias criações, pois só assim se sentirão motivadas e poderão criar.

Curiosidades: você sabia? Chocolate: de onde vem essa delicia?[1]

Adriana Maria Ramos Barboza[2], UEI/UFG
Camila Ribeiro Niclites Araujo[3], UEI/UFG

Este trabalho é o resultado do plano de ação intitulado **"Curiosidades: você sabia?".** Consistiu num conjunto de práticas direcionadas às crianças de 04 a 05 anos, que compõem o agrupamento IV da Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás – UEI/UFG.

A vivência de algumas atividades do projeto maior: "Não é mágica é ciência!" e a leitura do livro: Crianças Curiosas – de onde vêm as coisas? de Anne-Sophie Baumann despertou nas crianças do grupo IV vespertino o interesse pela temática, assim como, por meio de votação, decidirem pela primeira temática do projeto específico do grupo: **Curiosidades: Você Sabia?** Nesse sentido, propomos ao grupo que fizessem a escolha do que desejavam conhecer melhor. Assim, surgiu o tema **"CHOCOLATE!!! De onde vem essa delícia?",** que teve como objetivo a ampliação de saberes e conhecimentos sobre o chocolate, propiciando às crianças diferentes situações de brincadeiras e aprendizagens significativas, por meio das diferentes linguagens expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, estética e sociocultural.

Definida a temática, realizamos um levantamento de material e de fundamentação teórica para subsidiar as nossas ações, por meio de pesquisas na internet, livros, revistas, jornais, etc. Estas pesquisas tiveram como objetivo fazer uma seletiva sobre a origem do chocolate, fazendo um resgate de sua história e de tudo que envolve a sua elaboração, desde o fruto

1. Este trabalho é o resultado do Plano de Ação desenvolvido na Unidade de Educação Infantil – UEI/UFG, no agrupamento IV, com crianças de 4 e 5 anos.

2. Professora Especialista em Educação Infantil na UEI/CEPAE/UFG; dricaramosbarboza@hotmail.com.

3. Professora de Educação Infantil na UEI/CEPAE/UFG; camila_niclites@hotmail.com.

cacau à transformação química pela qual passa para chegar ao produto final, o chocolate. Fazendo sempre com que as crianças participassem desse processo, em todas as suas etapas.

Com o desenvolvimento deste projeto objetivamos buscar respostas para as curiosidades levantadas pelas crianças, ampliando-lhes o conhecimento e o universo cultural, proporcionando muitas possibilidades de aprendizagens, bem como promovendo vivências diversificadas e significativas por meio das interações.

As interações vivenciadas no espaço da Educação Infantil proporcionaram um amplo leque de possibilidades para que as crianças ampliassem seus conhecimentos. Portanto, as interações criança/criança, criança/adulto e criança/adulto/ambiente, possibilitaram às crianças menos experientes aprenderem com as mais experientes e vice-versa.

A perspectiva sócio-histórico-dialética nos mostra claramente, tendo como grandes aportes teóricos Wallon e Vygotsky, a necessidade do meio e das relações no desenvolvimento humano, ou seja, para esses estudiosos o meio social é fator fundamental e preponderante para o desenvolvimento do sujeito, sendo parte constitutiva desse processo. Essa concepção implica diretamente em nossa prática, pois a forma como organizamos os espaços interfere substancialmente nas aprendizagens infantis. Um espaço desafiador, instigante, estimulante e lúdico permite que as crianças promovam trocas de experiência, façam jogos de papéis, ampliem seu repertório cultural e se descentrem da figura do adulto, se configurando assim como mola propulsora para novas e significativas aprendizagens.

Assim, o encontro com o conhecimento favorece ampliar as possibilidades de compreensão do mundo que nos cerca. Este tema também proporcionou novas experiências e desafios para o grupo de crianças e para as educadoras, servindo como fonte de pesquisa, conhecimento e ampliação cultural.

Os autores que embasaram este projeto foram COSTA (2008); CRECHE/UFG (2007); GOULART (2005); HORN (2004); MICARELLO (2010) e VYGOSTKI (1988).

Avaliamos que o estudo e pesquisa sobre a temática Chocolate abriu um leque de possibilidades para as diversas áreas do conhecimento e permitiu, por meio da ludicidade e criatividade, trabalhar a linguagem: música, artes e as brincadeiras, favorecendo uma releitura dos conceitos trabalhados e vivenciados de forma significativa para crianças e educadores.

Cursinho popular Faz Arte: um projeto de extensão materializando a educação popular no CEPAE

Pítias Alves Lobo, UFG

A partir das condições sócio- histórica culturais dos trabalhadores brasileiros, percebemos uma exclusão ao direito a educação, pelo movimento objetivo e extrator do capital. O acesso a Universidade Pública, se coloca como mais um desafio humanizador. Para esse objetivo, é que propomos, pelo viés da educação popular, tentar instrumentalizar/ preparar os "deserdados societários" para a entrada no ensino superior através do cursinho popular preparatório, do vestibular e Enem, que consiga, para além do currículo oficial, promover a formação política.

Há dez anos atrás um grupo de estudantes e professores envolvidos com as demandas sociais, vinculados ao lócus de militância e resistência de grupos oprimidos, fundaram uma ONG intitulada "Comunidade Faz Arte", que agregou em seu núcleo a proposta de ofertar à comunidade próxima ao Campus II da UFG e aos estudantes e trabalhadores de baixa renda e/ou condições precárias de subsistência, um cursinho preparatório do vestibular, que em sua essência, também, traz metodologicamente, uma proposta de educação popular crítica, criativa e transformadora. Após esse período inicial, migrou para o espaço interno da UFG, precisamente, para a Faculdade de Informação e Comunicação, e a partir de 2014 o cursinho passou a funcionar no CEPAE.

O conjunto da práxis educativa tenta romper a lógica conteúdista e tecnicista dos tradicionais cursinhos preparatórios, porém, atento aos pontos de partida do senso comum e de suas habituais manifestações. Esse exercício, é claro, nos impõe um desafio coditidiano de reconstruir as nossas praticas educativas, herdadas de um sistema educacional autoritário,

excludente, fragmentador do pensar/ fazer, elitista e mantenedor do atual *status quo*.

Para essa construção, contaremos como núcleo central os: professores/ educadores, vinculados a UFG, professores, alunos e ex- alunos da instituição e voluntários, que tenham afinidades com a proposta metodológica e a matriz epistemológica do cursinho popular.

Entendemos que todo o processo de preparação de sujeitos, requer a necessária paciência histórica, por isso, a lógica da eficiência, eficácia, produtividade e resultados dos "produtos educacionais", terão necessariamente, que passar pelos crivos da crítica: radical, rigorosa e de articulação com a totalidade concreta, frente aos desafios colocados ao conjunto de professores e alunos do Cursinho Faz Arte.

O trabalho com o próprio reconhecimento da condição de opressão e as causas estruturais, culturais e políticas dessa perversa condição, necessariamente, é um dos objetivos da educação popular, que se propõe ser desveladora do real e libertadora por natureza (FREIRE, 1999).

Esperamos oportunizar nas vagas limitadas, que as condições objetivas nos impõe, de matrícula e permanência, em um período de mínimo de seis meses, oferecer um cursinho preparatório que considere os conhecimentos sistematizados pela ciência e as diversas áreas do conhecimento com princípios metodológicos reveladores da realidade brasileira e do sistema totalizador do capital (MÈSZÀROS, 2000). Para isso, se faz mister a tentativa de superação da educação unilateral, das dicotomias pensar/ fazer, intelecto/ corpo, autocracia/ democracia.

A forma de manutenção financeira do cursinho, historicamente, provém predominantemente de doações voluntárias, mas, aberta à busca de recursos junto a UFG para o fomento e sustentação do projeto.

Para encerrarmos nossa breve justificativa, salientamos a organização autogestionária do cursinho popular, rompendo a hierarquia tradicional da coordenação pedagógica junto ao grupo de professores, característica essa em consonância com uma particular intensionalidade de educar e ser educado por esse movimento e dialogo do "Comunidade Faz Arte".

Dentro os objetivos destacamos, os mais pontuais/ fundamentais para tecermos uma práxis de educação popular crítica, criativa e transformadora, tais como:

- Preparar os educandos para o vestibular e Enem;
- Instrumentalizar os (as) educandos (as) no exercício de desvelar o real, ou a própria atividade política de ser sujeito da história;
- Oferecer condições didático- metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos necessárias a rede de saberes fundamentais ao vestibular e ao Enem;
- Oferecer campo de aprimoramento de experimentos didático-metodológicos nas diversas áreas do conhecimento e das ciências aos professores vinculados ao cursinho popular.

Dentro dos experimentos didáticos a serem proporcionados aos educandos do "Faz Arte" estão elencados as: aulas expositivas, dinâmicas de grupo, a dramatização pedagógica crítica[1], trabalhos em grupo, rodas de conversa, simulações e avaliações de questões do vestibular e Enem.

Essas seriam as considerações básicas para esse projeto que consideramos pertencente ao campo da educação popular, da formação política e de inclusão social de estudantes e trabalhadores, que tentam o acesso a Universidade Pública Brasileira.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16 ed. 1999.

MÈSZÀROS, Istvan. *Para além do capital.* São Paulo: Boitempo. 2002.

1. Experiência advinda do aperfeiçoamento que experimentei da metodologia do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, estudado por mim, no mestrado em educação na Faculdade de Educação da UFG em 2007.

Desarrollo de proyectos de aprendizaje: iniciando la investigación en las clases de lengua española del CEPAE

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes[1], CEPAE/UFG

INTRODUCCIÓN

La formación inicial y continua de profesores es una de las temáticas más discutidas en los eventos académicos/científicos del área. Ferry (1991) ya señalaba uno de los problemas más evidentes y frecuentes en los cursos de formación docente: la dicotomía entre teoría y práctica. Eso se da por la organización curricular de los cursos de formación que, generalmente, presenta las disciplinas teóricas y las prácticas separadamente, sin articulación o propuestas interdisciplinares. Para Mizukami (2004) las instituciones formativas necesitan de una reestructuración con base a una concepción constructivista, buscando promover la formación crítica y reflexiva del profesor, propuesta ya presente en el Parecer CNE/CES 492/2001 que establece las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Letras en Brasil.

Es posible inferir que los profesores en formación (inicial o continua) deberían estar o sentirse preparados para el trabajo pedagógico en el salón de clase. Sin embargo, tanto en el periodo destinado a las pasantías como en los cursos de actualización/formación los profesores presentan muchas dudas y dificultades en la definición de la metodología de trabajo más adecuada a su contexto escolar.

Con base a lo expuesto, en la presente ponencia relato la experiencia con la pedagogía de proyectos de aprendizaje en las clases de lengua española del CEPAE. Tal metodología presenta como base la investigación en la escuela, tema muchas veces olvidado debido a la estructura tradicionalmente cerrada de las disciplinas curriculares. En la mayoría de las escuelas

1 Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes: brasucaya@yahoo.com.br

las disciplinas presentan un amplio cronograma/plan de curso que debe ser trabajado durante el periodo lectivo y, por eso, el profesor no logra inserir nuevas propuestas que amplíen los conocimientos de los estudiantes.

Considerando estos aspectos e intentando cambiar de alguna forma la realidad contextual del CEPAE, a partir de 2010 en las clases de lengua española los estudiantes de la enseñanza media inician su experiencia con la investigación. La importancia de esta propuesta de trabajo está en el desarrollo de la curiosidad, del interés, de las potencialidades y de la participación efectiva en las clases, conforme será aclarado a continuación.

1. PEDAGOGÍA DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE

La pedagogía de proyectos de aprendizaje se basa en las ideas del constructivismo, defendiendo que el aprendizaje se da como resultado de las construcciones mentales, de las relaciones entre nuevas ideas y conceptos, de la comparación y discusión sobre los conocimientos previos y actuales. De esta forma, al realizar un proyecto y actuar efectivamente el estudiante asume el papel de partícipe del proceso de aprendizaje y de la construcción del conocimiento.

Los proyectos de aprendizaje son presentados a partir de un conjunto de acciones que pueden ser planeadas y desarrolladas individualmente o en grupos. Sus objetivos pueden ser muy variados, como: dar inicio a investigación científica, aumentar la participación en clase, desarrollar la autonomía y el protagonismo, identificar y trabajar sus fortalezas, habilidades y debilidades. Cada proyecto presenta contenidos, planes, actividades, materiales y productos específicos que pueden ser cambiados durante el proceso de investigación, conforme explica Tonucci (1999).

Para tanto, en la pedagogía de proyectos las necesidades, curiosidades e intereses de los estudiantes están en primer plan. No cabe al profesor definir las temáticas de trabajo buscando desarrollar sus contenidos escolares, sino orientar, guiar y mediar la construcción del conocimiento.

> Cuando aquí hablamos de investigación, lo hacemos pensando en el acercamiento del niño a un objeto o situación que realmente le interesa, presentándoselo como "problema" a descubrir, donde él busca, donde surgen dudas, da una respuesta activa y crítica, utilizando su propia capacidad de razonamiento, donde su experiencia anterior le sirva para descubrir y resolver ese "problema". (TONUCCI, 1999: pg.09)

Es importante resaltar que en la pedagogía de proyectos de aprendizaje el estudiante siempre será el actor principal y el profesor un mediador. Los proyectos son de los estudiantes y parten de sus intereses. Sin embargo, al verificar las tipologías de proyectos que suelen ser elaborados aún encontramos los proyectos temáticos (donde la escuela define una temática o un tema generador que deberá integrar las clases de todas las disciplinas sin la participación del estudiante en la selección de los temas) y los proyectos por área o nivel de enseñanza (los profesores de un área de conocimiento o que actúan en el mismo año se organizan en grupos de trabajo y definen una temática, pero sin la participación de los estudiantes). Nuestra propuesta es desarrollar proyectos con problemáticas, buscando fomentar la participación efectiva de los estudiantes al definir su tema de investigación y elaborar su proyecto.

2. PROYECTOS DE APRENDIZAJE DESARROLLADOS EN EL CEPAE

El trabajo con proyectos de aprendizaje en las clases de lengua española del CEPAE inició en 2010 con un grupo de tercer año y siguen hasta la actualidad con varios grupos. Para la elaboración/organización de los proyectos con problemática fueron necesarios los siguientes pasos:

- Mapeo de la problemática: el docente solicita a los estudiantes que elaboren preguntas que desean responder, cuestiones que sean de su interés, algo que realmente quieran investigar.
- Elaboración del mapa conceptual: a partir de la problemática los estudiantes deben organizar un mapa conceptual, o sea, las demás preguntas que pueden surgir de la problemática o los ejes temáti-

cos que pueden relacionarse a ella. El mapa conceptual sirve como guía para la investigación.

- Organización del plan de trabajo: el plan de trabajo debe ser elaborado buscando definir lo que tendrán que hacer para concretar la investigación y responder a su pregunta. El docente va orientándolos y mostrando los caminos, dando sugerencias de actividades que pueden ser realizadas.
- Resultados: el cierre del proyecto se da cuando los estudiantes presentan sus investigaciones, o sea, los resultados obtenidos durante el periodo de estudio. La forma de presentación de los resultados es definida conjuntamente.

En el presente trabajo presentamos la propuesta iniciada en 2013 y que será terminada en 2014. Los estudiantes del 1º año de la enseñanza media recibieron aclaraciones sobre el término "investigación", sus objetivos, ventajas, dificultades y logros. Tras estas primeras informaciones explicamos los tipos de investigaciones que pueden ser realizadas y cómo se organiza un proyecto de aprendizaje. Individualmente, los estudiantes plantearon una problemática de su interés, elaboraron su mapa conceptual, organizaron su plan de trabajo e iniciaron las investigaciones. Los proyectos iniciados fueron:

Problemática	Mapa Conceptual
1. ¿Cuál es el origen del beso?	¿Dónde se originó? ¿Cuáles son las primeras imágenes y descripciones? ¿Cuáles son los tipos de besos? ¿Cómo el beso es visto en las diversas sociedades?
2. ¿Qué es la literatura marginal?	¿Cuál es el concepto? ¿Cómo es vista en la sociedad? ¿Cuáles son sus muestras? ¿Quiénes son los escritores más famosos? ¿Dónde la encontramos?

(Continua)

Problemática	Mapa Conceptual
3. ¿De qué forma las actividades físicas pueden auxiliar en la vida de los jóvenes?	¿Cuál es la importancia de las actividades? ¿Cómo auxilian en nuestra salud? ¿Qué diferencias hay entre los que hacen y los que no hacen actividades?
4. ¿Qué son los agujeros negros?	¿Dónde los encontramos?¿Cómo se forman? ¿Cuál es su papel? ¿Cuáles son los peligros? ¿Qué teorías hay sobre su existencia?
5. ¿Cuál es el índice de suicidios entre los jóvenes brasileños?	¿Cuáles son las causas de los suicidios? ¿Cómo identificar un posible suicida? ¿Cuáles son los cuidados que debemos tener con los jóvenes?
6. ¿Cuáles son las causas del aborto?	¿Qué lleva al aborto? ¿En qué edad es más común el aborto? ¿Qué consecuencias puede traer? ¿Qué piensa la iglesia? ¿Dónde y en cuáles casos es legalizado el aborto?
7. ¿De qué forma se da la homofobia en los contextos familiares?	¿Por qué muchos familiares no aceptan la homosexualidad de los suyos? ¿Qué causa la homofobia en la familia? ¿Cuáles son las consecuencias de la homofobia? ¿Cómo evitar la homofobia?
8. ¿Cuál son los principios de la Anarquía?	¿Qué es la Anarquía?¿Dónde y por qué surgió? ¿Cuáles son las comunidades anárquicas más conocidas? ¿Por qué el anarquismo es visto de forma prejuiciosa?
9. ¿Qué es la musicoterapia?	¿Cuál es el origen de la musicoterapia? ¿Dónde se originó? ¿Por qué fue creada? ¿Cuáles son sus principios?

(Continua)

Problemática	Mapa Conceptual
10. ¿Cómo es la situación de la mujer en la sociedad indiana?	¿Cómo la mujer es vista en India? ¿De qué forma las mujeres son tratadas? ¿Hay leyes que defiende la mujer? ¿Cuál es su papel en la sociedad?
11. ¿Cuál es la importancia de la matemática en la vida académica y personal?	¿Por qué la matemática es tan difícil para mayoría de los alumnos? ¿Dónde usamos la matemática? ¿De qué forma la matemática influencia en nuestro aprendizaje? ¿Cuáles son los contenidos más importantes?
12. ¿Cómo se da el consumo de alcohol entre los adolescentes?	¿Cuáles son los índices de consumo de alcohol en la adolescencia? ¿Por qué los jóvenes consumen alcohol? ¿Cuáles son las leyes sobre el consumo de alcohol y cómo eso es verificado? ¿Cuáles son las consecuencias del consumo de alcohol?
13. ¿Cómo evitar el trabajo infantil?	¿Qué motiva el trabajo infantil? ¿Cuáles son las leyes y los programas que pueden auxiliar en su cierre? ¿Cuáles son las consecuencias del trabajo infantil? ¿Cómo ayudar a evitar el trabajo infantil? ¿Cuáles son los índices en Brasil?
14. ¿Cuál es el origen del maquillaje?	¿Dónde surgió el primer tipo de maquillaje? ¿Cuáles fueron las transformaciones en los productos? ¿Cómo el maquillaje era y es visto en las sociedades? ¿Cuál es la importancia del maquillaje en la sociedad? ¿Cómo el maquillaje es tratado en el cine?

(Continua)

Problemática	Mapa Conceptual
15. ¿Cómo desarrollar el hábito de lectura entre los jóvenes?	¿Cuál es la importancia de la lectura? ¿Qué motiva la lectura? ¿Cómo incentivar la lectura? ¿Cuál es la influencia de la familia y de la escuela? ¿Cuáles son las ventajas de leer con frecuencia?
16. ¿Cómo se hace una película?	¿Qué es una película? ¿Dónde se originó? ¿Cuáles fueron las primeras películas? ¿Cuáles son los tipos de películas en toda su trayectoria? ¿Quiénes son los sujetos necesarios para realizar una película? ¿Qué recursos y materiales son necesarios?

Los proyectos nombrados fueron iniciados en 2013 y los estudiantes realizaron las investigaciones presentando resultados durante las clases. La primera actividad fue realizada por escrito con la presentación de la problemática y del mapa conceptual. La segunda, tras discusión y corrección o inclusión de algunos puntos, fue en formato de evaluación oral de lengua española y los estudiantes defendieron su propuesta de investigación justificando su importancia. La tercera actividad fue presentada como trabajo escrito y abordó el referencial teórico sobre el tema. La cuarta tarea fue organizar la metodología, explicar de qué forma sería realizada la investigación, quiénes serían los sujetos y cuáles serían los instrumentos utilizados. Tras esta actividad los estudiantes presentaron una comunicación en la *"I Mostra de Ciência, Cultura e Arte – Circula"* evento científico del CEPAE.

Logramos realizar los proyectos hasta la cuarta etapa y dejamos para 2014 la parte práctica (mapeo de informaciones), análisis y discusión de los datos, presentación de los resultados y organización de una jornada de presentación de las investigaciones.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Al inicio de la propuesta de trabajo con los proyectos de aprendizaje a los estudiantes no les gustó la idea de realizar una investigación, pues creían que el docente elegiría las temáticas y las actividades. Al explicar que serían los responsables por todo el proceso y que el docente solamente actuaría como un orientador pasaron a mostrar interés y curiosidad por desarrollar la investigación. Las actividades realizadas durante las investigaciones fueron muy bien sistematizadas y presentadas por ellos, fue posible percibir que la mayoría de los estudiantes realmente se dedicó a la investigación y logró aprender algo que les interesaba.

El hecho de respetar los intereses de los estudiantes y darles espacio para que pudieran investigar sobre algo que consideran importante generó algunos cambios en su postura durante el desarrollo de las clases, de los cuales resaltamos: pasaron a respetar más la opinión y el espacio del colega durante las presentaciones, mostraron interés por las investigaciones realizadas, elaboraron preguntas y reflexionaron los temas estudiados. Concluimos que al proponer y desarrollar actividades que consideran y respetan los intereses de los estudiantes el proceso de aprendizaje se da de forma más efectiva y comprometida.

Referencias

FERRY, G. *El trayecto de la formación*: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). *Formação de professores*: tendências atuais. São Carlos: Editora UFSCar, 2004.

TONUCCI, F. *La investigación como alternativa a la enseñanza*: ¿Enseñar o aprender? Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 1999.

Discurso sobre mulheres em músicas: efeitos de sentidos a partir do posicionamento dos sujeitos

Adriana Laurença da CUNHA[1], CAC/UFG
Raquel Amaral LIMA[2], CAC/UFG

JUSTIFICATIVA

Ao longo dos anos temos mudado a maneira como tratamos o ensino de Língua Materna e o ensino de leitura de acordo com o avanço da ciência linguística. Até pouco tempo, esse ensino era pautado na palavra (morfologia) ou na frase (sintaxe) e a língua se explicava por si mesma, ou seja, através de sua estrutura. Com o avanço dos estudos para uma unidade maior que é o texto e a contribuição da Linguística Textual, da enunciação e de uma perspectiva discursiva, passamos a adotar o texto como objeto de estudo em sala de aula, mas como bem lembramos, esse estudo era mecânico e tinha como objetivo a identificação das partes do texto ou simplesmente como suporte para estudos gramaticais. Com as contribuições da Linguística, a concepção de texto, bem como de leitura foram mudando e começamos a perceber que o texto é histórico e relacionado a um contexto social e ideológico, sendo tão social que está presente em nosso dia-a-dia, se materializando através de diversos gêneros textuais.

Rojo (2006) destaca que ao trabalharmos o texto em sala devemos nos atentar para alguns aspectos que não devem ser menosprezados como: o texto não deve servir de pretexto para trabalharmos outros conteúdos;

1. Graduada em Letras pela UFG e mestranda em Estudos da Linguagem, com enfoque em texto e discurso, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras do CAC/UFG _ adriana.juaum@hotmail.com

2. Graduada em Letras pela UFG e mestranda em Estudos da Linguagem, com enfoque em texto e discurso, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras do CAC/UFG _ rachelmaral@hotmail.com

ele deve ser visto pelo potencial de significação e de uso; deve ser abordado de maneira multimodal e preferencialmente multimidiatica. Outro aspecto destacado pela autora e que vem causando grande confusão é a distinção entre interdiscursidade e intertextualidade ou entre gêneros textuais e gêneros discursivos. O primeiro tipo estaria ligado à ideia de descrição de textos, gêneros e contextos através de comparações de similaridade, enquanto o segundo privilegiaria uma análise detalhada dos aspectos sócio-histórico da situação enunciativa.

Nesta aula, buscamos uma perspectiva de leitura dialógica e discursiva que relacionam o linguístico e o histórico, ou seja, pretendemos demonstrar ao aluno que o processo de compreensão se dá através da relação do linguístico ao histórico e ideológico. E que os sentidos dos textos estão relacionados às posições dos sujeitos que enunciam determinados enunciados e principalmente às condições de produção. Para Pêcheux (2009) os efeitos de sentido estariam relacionados às posições dos sujeitos em determinadas formações sociais, tendo como consequência o fato de que o mesmo enunciado poderia ter significações diferentes ao serem pronunciados a partir de posições diferentes e que enunciados diferentes poderiam ter a mesma significação ao serem pronunciados a partir de uma mesma posição, ou seja, os sentidos estariam relacionados a essas posições e as condições de produção.

Já Bakhtin (2011) nos demonstra que o processo de compreensão é avaliativo, pois o leitor ao tomar contato com uma obra se posiciona diante dela a partir de seu ponto de vista e de sua visão de mundo já formados. Esse posicionamento variará, pois esse leitor poderá até renunciar ao seu ponto de vista ao tomar contato com essa obra ou não, no processo de compreensão, portanto poderá haver mudanças mútuas e enriquecimento. Sempre nesse processo haverá dois textos o que está sendo lido e o novo que está sendo criado no processo de compreensão, nesse contato poderá haver a fundição entre os textos através de uma cumplicidade cultural ou a imposição de um desses textos. A leitura levará em conta os discursos estabilizados que requerem somente um tipo de leitura (os administrativos, os jurídicos etc) e os discursos não-estabilizados (filosóficos, políticos

e religiosos) que dão margem a outras interpretações. Porém em qualquer época, a maneira como lemos está relacionada aos discursos sobre leitura que nos influenciam e que interditam determinados tipos de ler.

A partir dessa perspectiva dialógica e discursiva sobre a leitura, percebemos que a maneira como concebemos a leitura vai muito além da materialidade linguística e da identificação dessa materialidade, pois a relacionamos a aspectos sociais, históricos e sociológicos. Ainda segundo Rojo:

> Logo, no ensino, não é mais suficiente mostrar que os outros conseguiram comunicar e que construíram belos objetos. Agora é preciso que os objetos sejam pertinentes. E pertinentes em dois sentidos: em relação às situações de comunicação e em relação à experiência cultural do escritor/leitor. Trata-se, agora, de se apropriar dos escritos para agir na vida, e isso é novo para a escola. (ROJO, 2006, p.56)

Por isso propomos trabalhar com o gênero música nessa aula, pois não basta mostrarmos somente maravilhosos textos literários muito distantes dos usos na vida, mas trabalhar com outros também, demonstrando que esses textos podem ser lidos de forma não literal, levando em consideração nessa leitura as posições dos sujeitos e os discursos, bem como o processo de interdiscursividade que podemos observar ao analisar as músicas.

Portanto nos propomos a analisar músicas como a Amélia e outras mulheres, observando através da materialidade linguística, os discursos machistas e feministas que estão ali instalados de acordo com as condições de produção, o momento histórico e ideológico. É importante compreender que os mesmos enunciados podem adquirir diferentes sentidos ao serem proferidos a partir de posições diferentes.

OBJETIVOS

- Demonstrar como se dá o processo de interdiscursividade nas músicas sobre as mulheres.
- Refletir sobre os efeitos de sentido das músicas a partir de posicionamentos divergentes dos sujeitos.

- Observar os discursos machistas e feministas nessas músicas.

METODOLOGIA

Esse trabalho é proposto para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, por causa da maturidade de leitura que podem apresentar.

- Ouvir as diferentes versões com os alunos e observar qual versão combina com os efeitos de sentidos percebidos nas músicas.
- Analisar uma música com os alunos observando os processos de interdiscursividade e mudanças de sentidos dos enunciados a partir do posicionamento dos sujeitos, bem como os discursos sobre a mulher presente nas letras das canções.
- Pedir para que os alunos em grupo analisem as músicas e exponha para a sala as análises.
- Debater as análises com os colegas.
- Escrita de um texto sobre a interpretação das músicas, relacionando-as.
- Sugerimos que trabalhemos com Maria, Maria (Milton Nascimento) e outros músicas que falem de mulheres.

CONTEÚDO

Compreensão, produção de textos e debates.

MÚSICAS

Desconstruindo Amélia (Pitty)

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende o porquê
Tem talento de equilibrista
ela é muitas, se você quer saber

Hoje aos trinta é melhor que aos dezoito
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também

Ai que saudades da Amélia (Roberto Carlos)

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Nem vê que eu sou um pobre rapaz
Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo que você vê você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade

Emília (Fundo de Quintal)

Eu quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar
E que de manhã cedo me acorde na hora de trabalhar
Só existe uma e sem ela eu não vivo em paz
Emilia Emilia Emilia eu não posso mais
Ninguém sabe igual a ela preparar o meu café
Não desfazendo das outras Emília é mulher
Papai do céu é quem sabe
A falta que ela me faz
Emilia Emilia Emilia eu não posso mais

AVALIAÇÃO

Avaliaremos o trabalho de compreensão através dos debates e argumentos usados pelos discentes para demonstrar que as interpretações estavam bem fundamentadas. E através da interpretação de forma escrita.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal.* Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. _ São Paulo: Fontes, 2011.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal.* Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. _ São Paulo: Fontes, 2011.

ROJO, Roxane. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (org.). *Encontro na linguagem:* estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006.

PECHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista: perspectivas criativas e inovadoras

Maria José de Pinho, UFT[1]
Maria José da Silva Morais, UFT [2]
Kênia Paulino de Queiroz Souza, UFT[3]

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade vem sendo marcada por grandes mudanças nos aspectos sociais, econômicos e planetários, estes acontecimentos atingem todas as conjunturas da vida do ser humano. Nesse sentido, práticas pedagógicas criativas e inovadoras no contexto contemporâneo fazem um diferencial no desenvolvimento educacional. Todavia, poucas experiências tem recebido a visibilidade na sociedade educativa. Tais adversidades tem se posicionado como empecilhos suficientes para muitas instituições de ensino desistir de seus ideais. Nesse sentido, quando se identifica uma instituição educadora que mesmo diante das adversidades, não desanimam e se propõe a enfrenta-las buscando novas oportunidades de superação.

Com a intenção de polinizar estas práticas, no ano de 2012, a Universidade Federal do Tocantins – UFT firmou dois acordos de investigação entre pesquisadores do Brasil (UFT, UEG) e pesquisadores da Espanha (UB) junto a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, com o projeto de pesquisa 'Criatividade e Ensino: Investigação sobre práticas inovadoras

1. Professora Doutora da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

2. Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E Bolsista da Capes /CNPQ. E-mail: mel.smassis@gmail.com

3. Aluna Especial no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E-mail: keniaqueiroz06@hotmail.com

da escola do século XXI[4]', sob a coordenação da professora Maria José de Pinho, com o objetivo de investigar os indícios de práticas inovadoras e criativas nas escolas públicas do estado do Tocantins, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o presente relato, visa resgatar, potencializar e difundir as experiências educativas da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista no intuito de ressignificar o potencial inovador e criativo desta instituição.

A Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista[5] foi selecionada como objeto de pesquisa por apresentar indicadores de possíveis indícios de criatividade e inovação. A informação inicial foi através da Secretaria Municipal da Educação de Palmas/TO, onde os responsáveis pelo setor pedagógico informaram que a referida escola vem se destacando dentre outras do município pelo seu humanismo e dedicação em atender toda comunidade educativa.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa se direcionou a Unidade de Ensino com o intuito de conhecer e analisar as informações obtidas para então realizar a pesquisa. Para contextualizar o universo da escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, foi realizada uma pesquisa documental, que possibilitou a coleta de dados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e levantamento dos projetos desenvolvidos.

Além das observações iniciais o primeiro documento analisado foi o PPP, onde percebeu que já se tratava de um documento diferenciado, pois tem em seu conteúdo aspectos que atendem a visão de criatividade e inovação que compõe as diretrizes da RIEC, destacando-se um deles, o que prima por um trabalho coletivo. Portanto, acredita-se que essas experiências venham fomentar outras instituições a experimentarem um trabalho inovador e criativo com uma aprendizagem que se preocupa com a vida no e do planeta.

---

4. Este projeto de pesquisa é financiado Edital MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Número do processo: 406004/2012-9

5. Está situada na 508 norte (antiga Arne 64) QI 06, alameda 11. CEP: 77080-020. Na cidade de Palmas-TO. Código INEP- MEC: 17026457. Fone: (63) 3218-5464 e e-mail: escoladanielbatista@gmail.com.

INDÍCIOS CRIATIVOS E INOVADORES DA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA

As Escolas Criativas e Inovadoras buscam preparar as pessoas para ir "além do lugar de onde partem, oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro e por fora, buscando o bem-estar individual, social e planetário" (ZWIEREWICZ, 2012, p. 56). Nesse pressuposto, faz-se imprescindível reconstruir as experiências para aquisição de novas formas de fazer e, ainda, compreender que as novas práticas necessitam serem pautadas em um processo educacional que vise o conhecimento pessoal e coletivo.

Nesse sentido, "a professora Maria de Lourdes Abreu Lima no ano de 1981 plantou as primeiras sementes na comunidade do Canela, povoado que era localizado a 10 km de Palmas, às margens do rio Tocantins" (PPP, 2013, p. 5). Na comunidade ribeirinha, assim denominada pelos moradores, nesse mesmo ano, a referida professora iniciava um trabalho voluntário em seu domicílio com a alfabetização de 13 alunos. Ela juntamente com o líder comunitário e religioso, Senhor Daniel Batista denominaram aquele projeto de Escola Nossa Senhora Perpétuo do Socorro. (PPP, 2013).

O contexto vivenciado pela docente era desafiador, pois, as condições apresentadas no aspecto da estrutura física e materiais da escola ainda precisava de muitos avanços. Percebe-se que mesmo diante das adversidades, ela não desistiu, pelo contrário usou-as "como oportunidades de crescimento, [...] e recarrega as forças de renovação, criação e inovação". (SUANNO, 2013, p. 31). Pois, as adversidades enfrentadas pela mesma, foram para promover transformações pessoais e coletivas e construir novas possibilidades.

No ano 2000, "em virtude da construção da UHE Luiz Eduardo Magalhães houve uma desapropriação de todo o povoado de Canela, culminando no encerramento do funcionamento dessa escola nesse Distrito". Em virtude dessa desapropriação, foi concedida uma casa para o funcionamento da escola na cidade de Palmas aos moradores dessa comunidade.

Diante das especificidades da escola, outro marco importante foi que em janeiro de 2011 a Escola iniciou o atendimento de tempo integral com alunos da zona rural e urbana. Tendo dessa forma uma oportunidade maior para fazer um trabalho diferenciado.

Na perspectiva de uma escola mais humana, com características superadoras de práticas que vão além das reproduções, a Escola Daniel Batista traz em seu PPP uma pretensão que se aproxima de princípios criativos e inovadores quando a mesma registra em seu documento dizendo que são

> Conscientes do papel de educadores e da importância de reorganizar de forma significativa o Projeto Político Pedagógico, a Escola busca abranger toda a Comunidade Escolar, os vários campos do conhecimento de forma crítica e global, onde todos os segmentos estejam envolvidos para despertar o pleno exercício da cidadania, ou seja, a formação de indivíduos participativos, responsáveis por seus direitos e deveres, e verdadeiros agentes de transformação da sociedade. (PPP, 2013, p. 4)

Diante desta visão, percebe-se que a escola tem uma preocupação em ir além do seu espaço físico, preparando os seus alunos como um ser completo que necessita de conhecimentos que engloba todo o ser humano, "estimulando o desenvolvimento da consciência, de valores e da criatividade" (ZWIEREWICZ, 2012, p. 56). Para tanto, buscando o "desenvolvimento da expressão de seus pensamentos e ideias sem medo, [...] valorizando principalmente os aspectos positivos do aluno, [...] o desempenho e o crescimento individual e social de cada um, objetivando a formação do homem pleno" (PPP, 2013, p. 4). Tem perspectivas de uma educação humanizadora que atenda o ser humano para viver conscientemente neste universo, "que legitimam a diversidade, exploram e nutrem a solidariedade, a criatividade e o sentimento de compartir natural do humano, iluminam e transformam a vida" (ALVES, 2013, p. 66).

Para contextualizar essa realidade, faz-se necessário referenciar os projetos desenvolvidos pela instituição: "Momento Cívico", "Concurso de Contadores de Contos e Causos", "Nossas Raízes (folclore), "Criando Nosso Futuro com Arte (mosaicos, desenhos com grafites, pintura em tela)",

"Aniversário da Escola (resgate da história do Canela)", "Halloween", "Higiene", "Festa Junina", "Livro de Poesias" "Estudar é o Meu Maior Tesouro" e "Declamadores de Poesias". Estes projetos buscam a conscientização dos educandos do seu papel social na instituição escolar, propiciando ainda, a solidariedade, socialização, conhecimento individual e coletivo, temáticas que abordam o cuidado com o ser humano, o contexto escolar, a comunidade e o meio ambiente.

Dentre os projetos citados um dos elementos percebidos até o presente momento como prática pedagógica em destaque, refere-se ao "Projeto Estudar é o meu maior tesouro", que envolve toda comunidade educativa, inclusive a participação ativa de parceiros locais. Este por sua vez, é direcionado aos discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo geral de "proporcionar aos alunos da Escola Daniel Batista incentivos para melhorar o processo ensino aprendizagem e conscientização de seu papel social na escola" (PALMAS, 2013, p.3). Uma intervenção voltada para os alunos que ainda precisam perceber que viver em comunidade requer valores sociais que melhoram o convívio em harmonia.

Outro projeto em destaque é o "Declamadores de Poesias" este tem como objetivo: "Viver a leitura de forma plena, prazerosa, onde o corpo fale mais que a timidez" (PALMAS, 2013, p. 2). No intuito de potencializar uma formação com autoestima elevada, apreciadores de uma boa leitura, além de proporcionar o crescimento individual e o trabalho em equipe tanto dos alunos quanto da equipe educativa, pais e comunidade.

Para tanto, o PPP desta instituição de ensino apresenta de forma concisa e real, o contexto histórico, as diretrizes de funcionamento, as propostas pedagógicas, sua missão, conquistas e sonhos que a comunidade educativa anseia para cada segmento escolar.

Dentre os sonhos, o que se refere "a prática pedagógica da escola" tem uma visão diferente de muitas instituições, mas sim no caminho em que a RIEC tem percorrido, pois sonham com "uma prática pedagógica [...] que promove a formação cidadã inclusiva, garantindo a todos, não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas o conjunto de saberes necessários para

ser e conviver com qualidade social" (PPP, 2013, p. 31), ou seja, que os alunos adquiram competências para a vida, e sejam mais resilientes para o enfrentamento das adversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a Escola Daniel Batista tem um diferencial onde a mesma está caminhando para alcançar metas que favorecem não simplesmente a alguns e sim a toda uma comunidade, pois a mesma tem uma visão de superar o que dela se esperam.

As mudanças são visíveis vários ideais inscritos no PPP, já se concretizaram. Ressalta-se, hoje uma escola, limpa, organizada, linda, envolvida em meio à natureza onde todos zelam por sua conservação.

Em sua comunidade é considerada uma referência de ensino, visto que atende um número considerável de alunos, onde pais confiam no trabalho da equipe educativa, deixando seus filhos em sua responsabilidade durante todo o dia. Destaque também para a participação ativa dos alunos nas ações propostas, tanto cotidianas, quanto nas especiais. Em todas as ações a Escola Daniel Batista tem demonstrado uma visão formadora e transformadora onde valoriza a partir da vida e para a vida.

Referências

ALVES, M. D. F. Resiliência: ressignificando a tessitura do conviver. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (orgs.) *Resiliência, Criatividade e Inovação:* potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013. p. 59-70.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Palmas: Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, 2013. 77 p.

PALMAS, XII Concurso de Declamadores de Poesias: *O Nordeste de Ariano Suassuna*. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2013.

_____. Projeto: Estudar é o meu maior tesouro. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2013.

SUANNO, J. H. Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna? In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, A. M. P. (orgs.). *Resiliência, Criatividade e Inovação.* Goiânia: UEG/ED. América, 2013. p. 31-42.

ZWIEREWICZ, M. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. *Criatividade na adversidade* - personagens que transformaram situações adversas em oportunidade. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 49-60.

"Educação ambiental como ferramenta de recreação" uma nova abordagem pedagógica na rede pública de ensino

Fernando Yuri Silva dos Anjos[1]
Roberta Cristina Bezerra da Silva[2]

RESUMO

As crianças conseguem expressar suas emoções em relação ao mundo social e transformar sua realidade que muitas vezes é injusta devido às dificuldades que trás consigo por meio da brincadeira, como o elo da preservação ambiental e recreação infantil, devem ser de forma dinâmica, que aos olhos das crianças sejam encantador, podendo ser trabalhadas com um formato temático entre-se, proporcionado uma formação ética e civil desde as séries iniciais, caracterizando em uma abordagem pedagógica diferenciada a convencional.

Palavras Chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Educação Ambiental; Recreação.

INTRODUÇÃO

Por meio da brincadeira a criança consegue expressar sua emoção em relação ao mundo social e transformar sua realidade que muitas vezes é injusta devido às dificuldades que trás consigo. As tendências pedagógicas pregam que a Educação Física deve ser inserida realmente no contexto escolar, deixando de ser apenas instrução física para assumir um papel mais efetivo no processo de desenvolvimento do indivíduo, buscando uma nova forma de ensinar, desde a primeira até a oitava série, incorporando uma nova abordagem, através do ensino, da construção do conhecimento e do movimento. (www.novaescola.com.br)

1. Acadêmico do curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental pela Faculdade Metodista de São Paulo – Polo Ceres, Goiás. E-mail: fernandoyurii@hotmail.com

2. Especialista em Psicomotricidade, Recreação e Lazer, Educadora Física, Filósofa, Docente do Núcleo Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor Lincoln Monteiro Barbosa, Rubiataba, Goiás. E-mail:leonelroberta@hotmail.com

Portanto, a Educação Física pode e deve ter caráter de ensino e aprendizagem, garantindo aos alunos, conhecimentos práticos e conceituais, possibilitando, situações de socializações e de desfrute de atividades lúdicas, executando de forma satisfatória e adequada, proporcionando alegria e aprendizagem.

Sendo que a recreação ocorre à ideia de prazer, de espontaneidade. De acordo com a opinião de vários autores, segundo Cavalcante (apud Canto 2004, p. 11). Recreação é uma atividade física ou mental a que o indivíduo é naturalmente impelido para satisfazer necessidades de ordem física, psíquica e social de cuja realização lhe advém prazer e que é aprovada pela sociedade.

Nesta abordagem multidisciplinar buscando e junção ente a recreação e educação ambiental, podemos dizer que a: Educação Ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente, segundo a UNESCO (2005, p. 44). Assim, incluindo a EA na escola pode-se preparar o indivíduo para exercer sua cidadania, possibilitando a ele uma participação efetiva nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos relativos à preservação do "verde no nosso planeta", que se encontram de certa forma em crise, precisando de recuperação urgente.

Para Leite (2003, p. 19) na "aula do futuro" os professores deverão trabalhar o conhecimento "na medida da experimentação, mais aberto, com maior flexibilidade, a partir da seleção feita por um docente mediador e um aluno gestor de seus conhecimentos [...]". Além disso, deve se levar em consideração a dimensão afetiva da aprendizagem, sem a qual, torna-se difícil a assimilação de novos conhecimentos. Tal abordagem foi descrita por Libâneo ao sugerir que "o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos" (1994, p.250).

Desta forma a educação ambiental não deve apenas preocupar-se somente com a obtenção de conhecimentos científicos ou com campanhas utópicas de proteção ao meio ambiente, deve sim, propiciar um processo

de mudança de comportamento e aquisição de novos valores e conceitos convergentes a necessidade do mundo atual e suas relações com as questões sociais, econômicas, culturais ou ecológicas, assim por intermédio da recreação infantil, trabalharemos como o elo da preservação ambiental e recreação de forma dinâmica, que aos olhos das crianças sejam encantador, podendo ser trabalhadas com um formato temático entre-se, proporcionado uma formação ética e civil desde as séries iniciais, caracterizando em uma abordagem pedagógica diferencia a convencional.

MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto esta em caráter de implantação no Núcleo Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor Lincoln Monteiro Barbosa, Avenida Caraíba, nº 611, Setor Bela vista, Rubiataba, Goiás. As atividades propostas serão ministradas durante as aulas de educação física no período diurno, por meio de oficinas, as mesmas serão realizadas com materiais recicláveis, os quais foram confeccionados pelos os alunos que estão participando deste processo; teremos aulas usando meio liquido envolvendo brincadeiras aquáticas afim de despertar a consciência ambiental em relação as problemáticas e escassez dos recursos hídricos, nas aulas que envolvem o atletismo demostraremos a importância do meio físico em quanto o ar que respiramos, no mesmo contexto iremos enfatizar a presença dos recursos florestais, enquanto a sua importância para a nossa sobrevivência e a produção do oxigênio que respiramos, assim faremos uma reflexão da necessidade , quanto o uso deste bem e sua reposição por meio de reflorestamento junto as crianças do projeto com o objetivo ecopedagógico.

As brincadeiras dirigidas terão ênfase no aspecto cooperativista usando atividades recreativas como cantigas roda, estafetas, jogos que sociabilizem os alunos enquanto uma turma homogenia, corridas,dança, gincanas, todas as atividades aqui propostas serão feitas com o uso de materiais recicláveis tais como; garrafas pet, meia calca, pneus, caixas de leite, tampinha de garrafas, disco de vinil, CDs, fitas cassete e outros.

RESULTADO ESPERADO

Esperamos que através deste projeto, despertaremos a conscientização ambiental dos alunos por meio da educação **física,** transformando os alunos em cidadãos éticos e morais.

Referências

CANTO, R. *Recreação Escolar. Universidade Federal de Rondônia*. Apostila PROHACAP-RO – Educação Física, Porto Velho – 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

UNESCO. *Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável*, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005. 44 p.

Educação aquática = o lúdico, a música e a água enquanto elementos fundamentais na proposta de ensino para crianças com deficiência

Ana Karla Pereira Silva[1]
Geni Oliveira Leão Abrão[2]
Nara Rúbia Rodrigues de Morais Batista[3]
Roberta Kely Miguel de Oliveira[4]

A Escola Especial Helena Antipoff é um dos departamentos da APAE de Goiânia, situada no Setor Coimbra, nesta cidade. Atende com excelência, crianças com deficiências de 0 a 6 anos de idade, nos diferentes programas oferecidos, dentre eles, o Programa Primeiros Passos, voltado para a acolhida e orientação de pais com crianças recém-nascidas, o Atendimento Educacional Especializado para crianças com dificuldades de aprendizagem da Rede Municipal de Educação e a Educação Infantil, conveniada com a Prefeitura de Goiânia. Para isso, conta com uma excelente equipe multiprofissional das mais diversas áreas de atuação, tanto da Saúde quanto da Educação. Na instituição, há também o setor aquático que oferece atendimentos a todas as crianças e conta com uma equipe de oito profissionais de Educação Física, sendo quatro atendendo no período matutino e quatro no período vespertino.

1. Escola Especial Helena Antipoff – APAE. Graduação em Educação Física(ESEFEGO), especialização em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO) anakarlacomk@yahoo.com.

2. Escola Especial Helena Antipoff – APAE. Graduação em Educação Física (ESEFEGO), especialização em Educação Física Escolar (ESEFEGO) e Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO) genileao@hotmail.com.

3. Escola Especial Helena Antipoff – APAE. Graduação em Educação Física (ESEFEGO), em Educação Física Infantil (UNIVERSO) e Psicopedagogia (FALBE), nrubia2009@hotmail.com;

4. Escola Especial Helena Antipoff – APAE. Graduação em Educação Física (ESEFEGO) e especialização em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO) robertakmo@gmail.com.

A Educação Aquática, que é a proposta desenvolvida no setor aquático, baseia-se na perspectiva vygostkyana de que a criança desde seu nascimento forma uma visão do mundo social por meio da interação com outros indivíduos. Nesse sentido, antes de ser internalizada pela criança, a realidade é construída por meio de suas relações interpessoais. É na relação mútua entre indivíduos, espaço e estímulo que ocorre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. Assim, percebe-se o meio líquido enquanto um ambiente que potencializa essa troca, pois oferece de forma "democrática", a oportunidade de experimentar a leveza, a liberdade e o prazer.

Para Netto e Gonzalez (1996),

> pelo fato da água apresentar uma redução da força da gravidade sobre o corpo, a criança com necessidade educacional especial, pode mover-se com maior liberdade e facilidade, bem como graduar, controlar e adaptar seus movimentos, compreendendo as potencialidades do seu corpo e satisfazendo assim, suas necessidades de movimento.

Desta forma, por meio de vivências motoras e sensoriais em meio líquido, a criança com deficiência, é levada de forma lúdica a melhor explorar o mundo que a cerca, sendo favorecida no desenvolvimento da estruturação corporal e no nível de socialização.

Partindo da ideia de que o elemento lúdico promove a aprendizagem, torna-se necessário que a criança utilize o recurso do brincar para poder assimilar melhor o mundo a sua volta e assim fazer relações importantes com sua realidade. A brincadeira para a criança é o meio mais fácil para perceber suas compreensões e estimular suas aprendizagens.

De acordo com o ponto de vista de Vygotsky (1991), as atividades lúdicas são fontes de desenvolvimento proximal, uma vez que a criança ao brincar demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. Estas tornam possível que a criança experimente situações de atuação coletiva, possibilitam interações com o outro e vivências de papéis para os quais ela ainda não está preparada. Por meio da brincadeira também obterá conhecimentos, habilidades e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança.

Para viabilizar de forma mais efetiva este processo, utiliza-se a música como facilitadora, pois é um recurso que permite a comunicação da criança com o outro, favorece o desenvolvimento dos sentidos e faz com que ela descubra suas capacidades estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

Percebendo a relevância desses elementos no processo de desenvolvimento global da criança com deficiência, a equipe de Educação Aquática acredita que, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Para isso, propõe mesclar os elementos da música, do lúdico e da água, na intenção de promover situações prazerosas, integrativas e estimulantes para as crianças atendidas no setor.

Partindo desses pressupostos, o trabalho a ser desenvolvido durante todo o ano no setor aquático da instituição é organizado por meio de temas definidos previamente; são planejados também momentos coletivos com toda a comunidade escolar e dinâmicas individuais e coletivas com músicas e brincadeiras adaptadas ao ambiente e às necessidades das crianças. As brincadeiras tradicionais ganham vida no ambiente aquático e muitas cantigas populares assumem novas versões. Outras versões surgem de músicas atuais e muito divulgadas pela mídia.

A seleção das atividades acontece em função da fase do processo de aprendizagem e desenvolvimento em que a criança se encontra, do interesse e de suas necessidades, do conhecimento e habilidades motoras que esta traz consigo e do programa a ser desenvolvido. As tarefas motoras têm como ponto de partida os movimentos básicos, que são estruturados principalmente sobre os movimentos reflexos e rudimentares que a criança apresenta nos primeiros anos de vida e que ocorrem no desenvolvimento motor da mesma com a maturação neuromuscular e através de experiências motoras.

O desenvolvimento das atividades aquáticas semanais segue um roteiro de acolhida; atividades cantadas; brincadeiras adaptadas ao ambiente; exercícios específicos para adaptação ao meio líquido, fortalecimento muscular e trabalho respiratório; alongamento e relaxamento. Nos momentos

coletivos, geralmente abordando um tema, há participação de crianças e pais de todos os programas. O ambiente é decorado de acordo com o tema escolhido e atividades diferenciadas são planejadas para o momento, incluindo teatro, contação de histórias e **músicas**/paródias também adaptadas. O trabalho se destaca pelo grau de envolvimento da comunidade escolar e pela contribuição que estas propostas têm dado ao desenvolvimento global das crianças, facilmente percebidos nas atividades diárias destas que são frequentes em relação às que se ausentam muito nos atendimentos.

O trabalho realizado por esta equipe, embora aconteça num ambiente diferenciado, busca apoio e respalda-se na qualidade dos atendimentos das demais áreas e seus respectivos profissionais que, tem contribuído grandemente para o desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças.

Referências

NETTO, F. C.; GONZALES, J. da S. *Desporto adaptado a portadores de deficiência: atletismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

VYGOSTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ANEXO

Registro fotográfico de alguns momentos mágicos da Educação Aquática:

Educação em saúde: experiências com o ensino de jogos e brincadeiras integrados ao conteúdo saúde

Diego Alves da Silva[1], UEG
Ismaley Santos Lacerda[1], UEG
Tatiana Sousa[1], UEG
Renata Carvalho dos Santos[2], UEG
Reigler Siqueira Pedroza[3], UEG

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi fruto das experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado IV do curso de Educação Física da unidade universitária Eseffego/UEG. Este estágio abrange a primeira fase do Ensino Fundamental, e foi realizado em uma instituição pública da rede estadual de ensino de Goiás. As aulas ocorreram durante dois dias na semana (terça e quinta), em uma turma do 4º ano com média de 30 alunos por aula na faixa etária de 08 a 9 anos.

Destaca-se que o Estágio Supervisionado é um componente curricular extremamente importante durante a formação docente, pois assume um papel integrador e reflexivo sobre a práxis (PIMENTA, 1995). Além disso, proporciona a oportunidade do acadêmico estabelecer um processo de pesquisa para a compreensão da educação e dos saberes que envolvem o mundo do trabalho, especialmente os saberes docentes. Sendo a escola o campo de atuação primário do licenciado em Educação Física.

1. Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: diego-a.silva@hotmail.com

2. Professora do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás, unidade universitária Eseffego. Mestre em Ciências da Saúde/UFG. E-mail: renathacarvalho@hotmail.com

3. Professor do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás, unidade universitária Eseffego. Mestre em Antropologia/UFG. E-mail: reigler@hotmail.com

O trabalho na instituição de ensino iniciou-se com a uma análise de conjuntura do local para identificar os recursos materiais e pedagógicos disponíveis e também as concepções que norteiam Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Após essa parte, foi elaborado um projeto de intervenção com a proposta dos estagiários para atuação no campo.

Para que o projeto de intervenção apresentasse propostas significativas para o ensino no local selecionado foi muito importante conhecer previamente o PPP e a rotina da escola, pois a partir dessas informações foi possível identificar a função da Educação Física para os atores sociais dessa instituição. Sendo assim, ela muitas vezes era vista pelos demais professores como prêmio para os alunos, de modo que, o bom comportamento do aluno em sala de aula era recompensado através da participação na aula de educação física. Portanto, a Educação Física era compreendida como um momento de recreação, tanto pelos alunos quantos pelos demais professores.

Na busca de transformação e superação dessa visão da Educação Física, apresentamos outra compreensão dessa disciplina, relacionando-a com uma reflexão da cultura corporal. De modo que, a Educação Física é responsável por, tematizar e problematizar diversos elementos da cultura corporal dentro da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim foi escolhido como conteúdo de intervenção os jogos e brincadeiras e sua interface com a saúde humana. A qual foi apresentada, tematizada e problematizada para os alunos durante os jogos. Nesse sentindo, levando em consideração a idade dos alunos, os principais objetivos das aulas foram promover a reflexão sobre o papel da educação física na escola e na saúde da população, a compreensão das diferenças conceituais e práticas de exercício físico e atividade física, e a conscientização da importância da prática de exercício físico para a qualidade de vida.

CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Compreendemos que a Educação Física possui diversos conteúdos (ginástica, dança, esportes, lutas, etc.) dentro e fora da escola. Porém, tam-

bém é de sua responsabilidade trabalhar com a promoção de saúde, pelo fato de proporcionar diversos benefícios a saúde.

A Educação Física deve discutir de forma aprofundada os elementos que estão ligados à saúde, como: os exercícios físicos, os espaços públicos de promoção da saúde, lazer, o mundo do trabalho, a educação, transporte e os outros fatores correlacionados com a saúde (DEVIDE, p. 142, 2002). Buscando a formação de cidadãos críticos e autônomos, que possam entender a saúde nos seus aspectos, físicos, sociais, psicológicos, econômicos e políticos.

Para trabalhar a saúde na escola foi proposto um conceito de saúde que supere, o conceito limitado de saúde como ausência de doença. Para isso, utilizamos a definição de saúde como:

> (...) condição humana de dimensões físicas, sociais e psicológicas, caracterizadas num continuo com polos positivos e negativos. A saúde positiva seria caracterizada como a capacidade de ter uma vida dinâmica e produtiva, confirmada geralmente pela percepção de bem-estar geral, enquanto saúde negativa estaria associada com riscos de doenças, morbidade e, no estremo, com mortalidade prematura (NAHAS et al. 2000, p.49-50).

Iniciamos as intervenções utilizando o método de tempestade de ideias para identificar e entender os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática saúde. Muitas respostas dos alunos relacionavam a saúde com o esporte e exercício físico. Para eles, o que não era saúde estava relacionado à doença.

Após analisarmos o entendimento dos alunos sobre saúde, começamos a intervir pedagogicamente. Primeiro, apresentamos em sala de aula a diferença entre exercício físico e atividade física, e em seguida durante a parte prática foi realizadas atividades que demonstravam o que era exercício físico e o que era atividade física, e a diferença entre ambos. Buscamos conscientizar os alunos da importância dos exercícios físicos para o aprimoramento da saúde. Em algumas atividades como, por exemplo, a brincadeira Escravos de Jó foi utilizada para explicar a agilidade, as diferenças de velocidade de cada pessoa e a necessidade de respeito ao ritmo do próximo;

a brincadeira pique palmas consistia em um pegador "cego" (com os olhos vendados) enquanto os outros colegas deveriam bater palmas para indicar o local onde estavam. Essa brincadeira foi pensada para demonstrar as limitações de um indivíduo cego e as diferenças de movimentação utilizando o sentido da audição para orientação espacial do corpo humano.

Em seguida trabalhamos com noções de alimentação saudável, iniciamos o conteúdo com a utilização do método tempestade de ideias, para identificar e entender os conhecimentos prévios dos alunos sobre alimentação saudável e não saudável, e sua interface com a saúde. Após esse momento, foram realizadas atividades práticas que demostraram a diferença dos alimentos saudáveis com os não saudaveis. Um exemplo das atividades realizadas foi uma variação do "jogo da velha", no qual, desenhamos o "jogo da velha" no piso quadra e em seguida separamos as equipes com várias imagens de alimentos. Para formar a sequência certa o "X" era representado pelas imagens de alimento saudável, e o "O" por imagens de alimento não saudáveis. Outra atividade impressa foi entregue para relacionar as imagens de alimentos, com a palavra saudável e não saudável, sendo discutida depois junto com os alunos.

Por fim, trabalhamos com a temática "limites e possibilidades do corpo", onde os alunos aprenderam através das brincadeiras os limites de seus corpos, sendo o mais discutido a agilidade. Porém, foi trabalhada a necessidade de saber esperar o outro e o respeito pela diferença entre as pessoas.

No último dia de aula, foi indagado aos alunos o que foi ensinado durante todas as intervenções, desse modo, realizamos uma avaliação da apropriação dos conhecimentos da turma a respeito do conteúdo trabalhado, também ocorreram avaliações durante todo o processo, através de atividades escritas e discussão.

No decorrer da intervenção, as aulas eram organizadas da seguinte forma: no início da aula os conteúdos eram relembrados e relacionados com os conteúdos da aula atual para correlacionar com o próximo tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entedemos que, a temática saúde é relavante para a formação do indivíduo e para o seu bem estar, e assim faz-se necessário à inserção desse tema na escola, e ainda na primeira fase do ensino fundamental, pois a saúde envolve um processo contínuo de aprendizagem e tomada de decisão (DEVIDE, 2003).

Desse modo, é relevante inserir a discussão sobre os hábitos saudáveis na infância, pois a criação desses hábitos pode influenciar positivamente na vida das crianças e de suas famílias. Para isso, a saúde deve ser apresentada na sua multiplicidade que envolvem os seus aspectos físicos, socias, culturais e pscicológicos. Portanto, acreditamos que, a temática saúde na escola deve ser constantemente retomada durante o processo de escolarização. De modo que, é preciso um compromisso da Educação Física como veículo de educação para a saúde na escola (DEVIDE, 2003).

O presente trabalho alcançou seus objetivos trabalhando com os alunos uma compreensão de saúde além do conceito de doença, e as possibilidades de benefícios do exercício físico.

A saúde foi discutida durante as aulas sem excluir os elementos da cultura corporal, por acreditarmos que, saúde é um tema complexo e para tanto, devemos discuti-la respeitando o desenvolvimento escolar do aluno e suas possibilidades de apropriação da discussão. Por isso, compreendemos a importância de se trabalhar os jogos e brincadeiras na interface com outros conteúdos, pois quando a criança brinca ela atua de maneira mais avançada e compreende melhor as relações estabelecidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Como limites enfrentados no trabalho, reconhecemos o pouco número de intervenções, o que impossibilitou a realização de uma discussão mais aprofundada sobre a saúde, porém acreditamos ter dado os primeiros passos para a compreensão em busca da promoção da saúde. Além, dessa dificuldade, também enfrentamos a resistência em inserir um contéudo novo, alterando a "cultura de recreação" da aula de Educação Física na insituição selecionada. No entanto, ao final do processo foi possível reco-

nhecer a adoção de conhecimentos e práticas relacionadas aos conteúdos trabalhados, o que reflete a compreensão dos mesmos.

Referências

DEVIDE, Fabiano Pires. Educação Física e Qualidade de Vida e Saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p, 77-84, maio/agosto 2002.

DEVIDE, Fabiano Pires. Educação Física Escolar como via de Educação para saúde. S*aúde em Debate na Educação Física*, Blumenau, v. 1, p, 137 – 150, dezembro 2003.

NAHAS, M. V., BARROS, M. V. G., FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de inídividuos e grupos. *Rev. Brás. Ativ. Fisc. e Saude*. Flórianopolis, v. 5, n. 2, p. 48- 59. 2000.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física / Coletivo de Autores*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 94, p. 58-73. 1995

Educação infantil: lugar de encantamento e experiências... Quer embarcar?

Diana Sueli Vasselai Simão[1]
Vera Lúcia Simão[2]
Vera Lúcia de Souza e Silva[3]

> O cotidiano educativo é um reino de possibilidades. A vida é um reino de possibilidades. Não façamos dele e dela uma dura canção, repetitiva, amarrada mecânica. Transformemos essa possibilidade num hino de invenção, lembrando sempre que a todo o momento precisamos sonhar para criar. (OSTETTO , 2004, p. 94).

A Educação, em especial a Educação Infantil, é composta por elementos criativos e inovadores desde um olhar transdisciplinar e ecoformador. Podemos observar nesta etapa, uma adversidade bastante peculiar que se transforma em oportunidade, à medida que brindamos o trabalho na educação infantil com total intencionalidade no fazer pedagógico, pautado por um trabalho responsável para que a criança se desenvolva em seus aspectos físico, pedagógico e social sem que a educação fique romantizada ou ao acaso.

No espaço de educação infantil, aprender é um exercício constante, onde o professor precisa estar atento e preparado para construção do saber. Investir nas dimensões cognitivas e imaginárias ajuda a criança a refletir, a escolher, a organizar seu pensamento de maneira que possa sintetizar as ideias mais significativas em um exercício de apropriação de conhecimen-

1. Mestranda no PPGE- Programa de pós graduação em Educação da FURB- Universidade Regional de Blumenau, Coordenadora Pedagógica do CEI Hilca Piazera Schnaider. dianavasselai@hotmail.com

2. Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, Docente na FURB- Universidade Regional de Blumenau, Membro da RIEC - Rede Internacional de Escolas Criativas. vsimao@furb.br

3. Docente e Pesquisadora do PPGECIM- Programa Pós Graduação no Ensino de Ciências Naturais e Matemática da FURB e Coordenadora na FURB da RIEC- Rede Internacional de Escolas Criativas. verass@furb.br

to. Por estas razões, pensamos no ambiente da educação infantil como proposta educativa vinculada a uma prática significativa.

Este texto objetiva descrever ações realizadas em um Centro de Educação Infantil – CEI – público no município de Blumenau-SC, principalmente no que se refere à temática do espaço como mediador de aprendizagens. O coletivo deste CEI tem grande ligação com a organização do espaço e com isso tem-se provocado a fazer experiências constantes e inovadoras de diversificar os materiais, a forma, o tempo, os lugares, buscando caminhos para criar e assim descobrir novos olhares para o espaço educativo.

Conhecer o mundo material e social estimula a criança a experimentar, a perguntar, a interessar-se a sua maneira pelo que vê, amplia seu repertório cultural e apresenta um aprender mais complexo e transdisciplinar. Pois, concebemos que:

> a estimulação criativa é uma responsabilidade social e um valor educativo social comprometido com nosso tempo. Ele é o norte de todo o sistema educativo aberto do futuro. Nossa sociedade, dado o número de problemas que você tem não se pode dar ao luxo de perder o potencial criativo subjacente em cada ser humano. (TORRE, 2003, p. 27, tradução nossa)

Entendemos a criança como uma corporeidade viva (MATURANA, 1999), pois a biologia nos ensina que o Ser e o Conhecer estão imbricados em nossa corporeidade e que, por isso precisa ser reinventada a cada dia. Assim, diversificar os espaços é uma forma de enriquecer e dar oportunidade à criança de aprender e viver todas as suas potencialidades e experiências. É nesta singularidade do Centro de Educação Infantil Hilca Piazera Schnaider que acontecem as oportunidades de repensar cotidianamente a organização do espaço e as respectivas vivências nos mais variados movimentos. Pois, entendemos que ensinar não é apenas instruir, mas criar um ambiente experiencial, criar condições ou circunstâncias de aprendizagem para que o processo de aprender realmente aconteça, como afirmam Maturana e Nisis (1995).

E assim experimentamos o novo, o desconhecido, nos desafiamos a arquitetar quinzenalmente ou mensalmente novos espaços, pois entende-

mos que o conhecimento construído é produto de uma cooperação global (MORAES, 2008) que ocorre em todo o ser, que envolve nossas memórias, nossas emoções, o que acontece no presente, assim como nossa intuição, imaginação e certamente a razão. As ações são desenvolvidas por duplas de professoras, com o desafio de ampliar ainda mais o brincar das crianças, sendo algumas das provocações realizadas pelas professoras: elásticos, possibilitando vários movimentos; cordas com pneus, com escadas, com nós, para auxiliar a subir nas árvores e fazer acrobacias; tenda musical, tenda de artes plásticas, malhas para pendurar-se e explorar a corporeidade; caixas de vários tamanhos; construções ao redor das árvores como cabanas, sugerindo atividades com diversificados materiais em vários ambientes a serem explorados (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Cabanas armadas com tecidos
Fonte: Arquivo do CEI.

Figura 2 – Exploração de tintas confeccionadas com diferentes materiais
Fonte: Arquivo do CEI.

Isso nos remete à importância da diversificação de atividades, defendida por Torre (2013) quando afirma que ao enfatizar os métodos e estratégias criativas, as aprendizagens são uma consequência, fruto natural dos ambientes gratificantes da aprendizagem. As malhas e as cordas têm sido um material bastante utilizado, diferenciando o uso do espaço, propondo novas alternativas e rompendo com o material comumente utilizado

na educação infantil, na maioria das vezes muito focado na antecipação da escolarização.

Nesta caminhada tivemos erros, acertos, medos, angústias, esperanças, mas fomos em frente, buscamos leituras, formadores, oficinas que pudessem permitir experiências significativas, em que o fazer reflexivo seria o maior desafio. E na medida em que as propostas teóricas se alinhavam com as experiências do nosso fazer, algo novo surgia no imaginário fazendo-nos acreditar na possibilidade de inovar e de nos reinventar, considerando assim as diferentes linguagens das crianças e dos adultos.

Larrosa (2003) contribui com nossa reflexão quando diz que perpassa nossos pensamentos, e nos questionamos sobre muitas coisas, dialogando sobre concepções e práticas na educação infantil. E a partir destes diálogos vamos construindo e reconstruindo novos espaços, mais humanizados, de libertação e não de opressão tão comuns em práticas educativas atualmente.

É preciso olhar o espaço na perspectiva de desafiar a criança com os mais variados materiais (Figuras 3 e 4). Também organizamos muitos movimentos que promovem oportunidade de interações entre crianças de faixas etárias diferentes, pois são pensadas e vistas como únicas.

Figura 3 – Crianças explorando cascas de frutas e verduras.
Fonte: Arquivo do CEI.

Figura 4 – Brincadeiras no espaço externo.
Fonte: Arquivo do CEI.

Temos nos desafiado a ressignificar os momentos das refeições, procurando oferecer às crianças integração, também nesse horário tão importante que é o da alimentação, estamos ampliando a autonomia deixando que se sirvam das saladas, perguntando sobre o alimento para que possam fazer a escolha, instigando a autonomia. As crianças recebem este espaço com todo um cuidado na colocação dos pratos, toalhas, alimentos, preparado pelas serventes, fazendo desse ambiente um espaço de humanização. Buscamos, desta forma, que vivenciem a presença de colegas de diferentes idades e turmas incentivando a responsabilidade e o aprendizado pela troca de experiências. Percebe-se, ainda, uma responsabilidade mútua com relação ao espaço entre a as crianças e a equipe de docentes, pois, como apregoa Lima (1989), o espaço precisa ser pensado pelo adulto, no entanto, é necessário deixar brechas para que as crianças as preencham. Por isto, no que se refere às muitas discussões sobre a educação da infância, o espaço tem sido uma ferramenta fundamental para se pensar a educação das crianças e suas aprendizagens.

E assim vamos ampliando nosso olhar, num estudo que dialogue com todas essas inquietações, arriscando passos, descobrindo coisas, sentindo, vivendo cada dia. Provocando sensações, sentimentos, que perpassam nosso fazer poético, podemos definir nossos dias assim: *Tantos desejos. Muita curiosidade fora de sala. Outros espaços e nosso conhecimento onde fica? Nas sensações, olhares atentos, muitas descobertas, lembranças, histórias, poesias, sonhos, encontros, possibilidades...Pois é necessário ousar, experimentar, lutar, crescer, buscar. Compartilhando cada dia diferente.* Assim, neste projeto de ampliação das possibilidades e das potencialidades do espaço como mediador de aprendizagens crianças e adultos têm aprendido juntos. Reflexões de um coletivo que: viveu, sentiu, aprendeu, descobriu...

Referências

LARROSA, J. *Estudar = Estudiar.* (Tradução: Tomaz Tadeu e Sandra Corazza). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MATURANA, H.; NISIS, S. *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen ediciones. 1995.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG,1999.

MORAES, M.C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação* – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH Harman House, 2008.

TORRE, S. de la. *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: octaedro, 2003.

_____. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: Torre; Pujol & Silva (org.). *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 132-148.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2000.

Elementos mediadores em brincadeiras

Poliana Carvalho Martins[1]
Unidade de Educação Infantil CEPAE/UFG

Este texto visa apresentar uma experiência de atividade de brincadeiras realizada na Unidade de Educação Infantil com crianças de um a três anos dentro da área de brinquedos e brincadeiras do currículo da referida instituição durante o primeiro semestre de 2010. Busca ainda discutir o papel do adulto e de diferentes elementos mediadores como histórias, música, objetos que podem auxiliar as crianças a conseguirem seguir as regras das brincadeiras e a entrarem em brincadeiras simbólicas.

No entanto, sentimos a necessidade de contextualizar melhor a instituição onde a experiência foi realizada no intuito de melhor situar o leitor na proposta desta unidade. Segundo Ferreira (2009) esta é uma instituição de educação infantil que funciona ininterruptamente das 7h às 18h e atende crianças de 0 a 4 anos em período parcial ou integral (o dia todo), dependendo da necessidade da família e da disponibilidade de vagas ofertadas. Os agrupamentos são organizados por faixa etária.

Esta instituição de educação infantil organizou seu projeto político pedagógico a partir dos debates de seu coletivo de educadores e das várias assessorias pedagógicas que teve durante seus vinte e quatro anos de existência e define seu currículo como organizado em "áreas de experiência". Baseado em Bassedas (1999, p. 67) compreendemos que as áreas de experiência remetem "ao sentido experiencial que a aprendizagem e a construção da própria identidade possuem; por outro, reforça a necessidade de atender ao caráter global, tanto da realidade que a criança irá conhecer como da própria aproximação a tal realidade". A UEI/UFG propõe cinco áreas de

1. Professora de Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Especialista em Educação Infantil, Estudante de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. Técnica em Assuntos Educacionais e Apoio Pedagógico da Unidade de Educação Infantil/UFG. Email: polianacm1@yahoo.com.br

experiência para a criança vivenciar: artes, musica, linguagem, passeio e brinquedos e brincadeiras e se articulam por temáticas ou projetos de trabalho. Cada área é coordenada por educadoras que desenvolvem atividades em momentos específicos.

Martins (2004) aponta cinco princípios que buscam nortear a prática na UEI/UFG: o respeito à criança, a interação, a organização do espaço físico, a mediação do adulto e o diálogo aparecem como importantes elementos do trabalho pedagógico junto às crianças. O referencial teórico adotado explicitamente pela equipe é Vygotsky, buscando organizar-se dentro da teoria sócio-histórica.

Inseridos neste contexto, realizamos intervenções na área de experiência de brinquedos e brincadeiras durante o primeiro semestre de 2010. A equipe responsável era composta por uma educadora técnica em assuntos educacionais formada em educação física, uma professora substituta e um estagiário, estes últimos com formação em pedagogia.

Para o desenvolvimento do trabalho a equipe se instrumentalizou e elaborou um plano de ação para o referido período que orientasse conceitualmente a equipe, definindo um ponto de vista operacional para o trabalho. Nesse sentido, o "Plano de Ação de Brinquedos e Brincadeiras 1° Semestre de 2010" colocou a necessidade de se conceituar jogo, brincadeira e brinquedo para favorecer a atuação do professor/educador nesta área, visto que a brincadeira é uma atividade social, e não natural. Ao mesmo tempo, pontua a dificuldade desta tarefa, já que estes são termos polissêmicos, que muitas vezes se misturam em nossa cultura. Segundo Kishimoto (2006) o uso indiscriminado desses termos também nos leva a supor que há um pouco aprofundamento nesta área. Assim, adotamos a caracterização do jogo proposta por essa autora:

> 1 - liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não-sério" ou efeito positivo; 2 – regras (implícitas ou explícitas); 3 – relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza dos resultados; 4 - não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade,

> imaginação e 5 – contextualização no tempo e no espaço" (Kishimoto, 2006, p. 27) .

E aceitamos a conceituação de Kishimoto (1998) para desfazer a miscelânea de conceitos:

> ...o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo*. (Kishimoto, 2006, p. 21). (grifos da autora)

Também concordamos com a autora quando ela busca avançar na conceituação e propõe o conceito do "jogo infantil", que abarcaria as vivências da criança, e não as confundiria com outras formas de jogo:

> ...o **brinquedo** será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, **brincadeira** como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e o **jogo infantil** para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras). (Kishimoto, 1996, p. 7). (*grifos nossos*)

Baseados nestas concepções teóricas, optamos por trabalhar com conteúdos da brincadeira de faz-de-conta, por acreditar que esse tipo de brincadeira é a principal atividade que impulsiona o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, apresentando-se como atividade principal deste período (Leontiev, 2006). Segundo o autor: "A atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento". Isso não quer dizer que esta seja a atividade em que a criança passe mais tempo, mas é a que lhe proporciona maiores saltos qualitativos, contribuindo assim para que a

criança consiga dominar seus impulsos imediatos, seguir regras e abstrair-se das determinações objetivas.

Atentos a este processo, os educadores buscaram mediar esse processo, cientes de que ele não é "natural", não é dado pela maturação orgânica, nem é um exercício solitário da criança que "fantasia"; mas é desenvolvido na apropriação da criança pela cultura que a cerca junto com parceiros mais experientes.

Como trabalhamos com um agrupamento heterogêneo de crianças muito pequenas (as atividades eram propostas para crianças de 01 a 03 anos), também nos inquietava as possibilidades dessas crianças conseguirem seguir as regras das brincadeiras, sejam elas populares ou de faz-de-conta. Para facilitar essa entrada da criança na brincadeira buscamos trazer em cada encontro, além da participação ativa dos adultos, elementos mediadores (objetos, histórias, músicas, adereços, etc.) que facilitariam a criação de um contexto simbólico e propiciariam às crianças menores de quatro anos se envolverem nas regras e papéis propostos.

As intervenções aconteceram nas seguintes datas e com os seguintes mediadores:

Data	Atividade	Elemento mediador
27/01/10	Trilha de obstáculos e caminhada pela Creche e contação de histórias	História
04/02/10	Brincar de imitar animais e conto popular "A dona baratinha"	História e ilustrações do livro de animais
24/02/10	Brincar de esconde-esconde e história literária "As pintas do preá"	História e ilustrações do livro
17/03/10	Brincar de casinha e História literária "Tanto,tanto"	História e espaço organizado em ambientes de uma casa

(Continua)

24/03/10	Brincar de casinha e mãe/filho e Música "Eu" da palavra Cantada	Música e espaço organizado em ambientes de uma casa, cueiros como objetos mediadores da brincadeira de mãe/filho e fogões e panelinhas.
14/04/10	Brincar de casinha, supermercado e hospital	Espaço organizado em ambientes de uma casa, supermercado e hospital.
12/05/10	Brincar de fita	Cores marcadas nas mãos das crianças
17/06/10	Jogar futebol e História "O dono da bola"	História e ilustrações do livro organização do espaço (demarcação do campo).

Podemos observar que foram utilizados vários elementos para fazer a mediação da criança com a atividade proposta: a história (seja conto popular ou história literária), ilustrações, brinquedos, música, tinta e outros objetos. Percebemos que os elementos foram facilitadores em pelo menos dois momentos: inicialmente para chamar a criança para a atividade, e depois ao propiciar um suporte no qual as crianças desenvolveriam as regras das brincadeiras em suas ações. Temos como exemplo, a quinta intervenção onde paninhos serviram de "cueiros" para enrolar os bonecos/filhos, propiciando que as crianças recriassem as condutas de mãe/filho. Outro exemplo bem sucedido do mediador como objeto aconteceu na sexta intervenção, onde as crianças desempenharam as ações pertinentes a cada ambiente (casa, supermercado e hospital) de acordo com os brinquedos e objetos aí dispostos.

Observamos também que nas intervenções onde a história (popular ou literária) foi o elemento mediador criou o ambiente simbólico para servir de contexto para a brincadeira e possibilitou que as crianças cumprissem as regras de brincadeiras tradicionais. Pudemos observar isso de forma mais explicita nas brincadeiras de esconde-esconde e de futebol.

Um desafio foi a brincadeira de fita, que é típica de Goiás, e que envolve regras muito definidas (um jogador escolhe e "compra" uma fita de

determinada cor), onde o único elemento mediador foram as cores pintadas nas mãozinhas das crianças (cada criança era uma fita de uma cor). Notamos que nesta situação só as crianças mais velhas conseguiram brincar, mesmo com auxilio do elemento mediador.

Outra observação importante que percebemos na análise dos relatórios das intervenções feitas durante o semestre foi o papel dos adultos nas brincadeiras, que se colocou como o elemento mediador mais importante para possibilitar a criança apreender as regras das brincadeiras. Rossler (2006, p. 57) confirma essa tese ressaltando que:

> Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. A brincadeira não é uma atividade alucinatória. Ao contrário, brinca para poder dominar e penetrar nesse mundo, que é um mundo social. Brinca para ser um adulto. Direta ou indiretamente, o universo dos adultos sempre estará presente nas atividades lúdicas das crianças, determinando sua forma e seu conteúdo, interfiramos nelas [brincadeiras] ou não. O papel do adulto nessa atividade é nesse sentido, muito mais significativo e central do que se supõem nas principais abordagens psicológicas e pedagógicas do momento.

Ao término desta experiência acreditamos que é possível trabalhar com os brinquedos e brincadeiras de forma não espontaneista e sem buscar resultados meramente voltados para o desenvolvimento motor, considerando essa área como um conhecimento a que as crianças têm direito. Para tanto, cabe ao professor dominar este conteúdo de forma a utilizá-lo com propriedade, fugindo dos receituários de jogos e sabendo qual o seu papel no desenvolvimento infantil. Assim, socializamos nossa experiência no intuito de fomentar o debate sobre como pode se dar a inserção dessa prática pedagógica no cotidiano das instituições de educação infantil.

Referências

BASSEDAS, Eulália. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRA, Ione Mendes Silva. Creche/UFG: ontem, hoje, amanhã... IN: Ferreira, Ione Mendes Silva. Cancian, Viviane Ache (orgs). *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais*: os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1998.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOSTKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: 2006.

MARTINS, Poliana Carvalho. *O projeto político-pedagógico da Creche da UFG*: trabalho coletivo para encantar a criança. 2004. Monografia (Especialização em Educação Infantil) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás.

Plano de Ação de Brinquedos e Brincadeiras 1° Semestre de 2010. Texto produzido pelo Coletivo de Educadores. Goiânia, 2009.

Projeto Político Pedagógico. Texto produzido pelo Coletivo de Educadores. Goiânia, 2009.

Ensinando ciências com práticas cotidianas

Ranib Aparecida dos Santos Lopes[1]

O presente trabalho visa apresentar algumas práticas desenvolvidas nas aulas de Ciências da Natureza com estudantes da II fase do Ensino Fundamental. A ciência diz respeito a todos e está presente no nosso cotidiano. Fazer ciência consiste em ser curioso, observar, questionar-se sobre como as coisas funcionam, procurar respostas, experimentar e aprender, aprender a interpretar a evidência experimental, a concluir e relacionar.

Acreditando que o processo ensino aprendizagem de Ciências da Natureza se torna mais significativo quando este se desenvolve por meio de atividades cotidianas e as metodologias de ensino nesta área não são exclusivas das práticas desenvolvidas em laboratório, o ensino de Ciências não pode mais ser visto como a memorização dos conhecimentos prontos, disponíveis em livros ou como o desenvolvimento de algum método rígido de observação, formulação de hipóteses, elaboração de experimentos e conclusões. O trabalho com metodologias diferenciadas possibilita a assimilação e a compreensão dos conceitos científicos – conteúdos e a construção do conhecimento.

A ciência é um processo e requer diferentes fazeres, isto nos induz a pensar que para ensiná-la precisamos de muitos recursos. Porém, se estivermos imbuídos no ensino de uma ciência viva, que desperte nos estudantes o interesse pelo conhecimento, com um simples elemento do dia-a-dia e dispondo de recursos simples podemos orientar a aprendizagem significativa de Ciências da Natureza.

1. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - Mestrado profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás
Ranib Aparecida dos Santos Lopes – ranib.lopes@hotmail.com
Orientadora: Solange Xavier dos Santos - Solange.xavier@ueg.br

Durante minha atuação enquanto professora de Ciências no período de 1996 a 2008, em duas escolas da rede pública estadual e uma da rede privada no município de Caldas Novas, que apresentavam diferentes realidades, tanto de sua clientela, quanto das condições de para-didáticos e pedagógicas para o ensino. Uma contava com uma sala específica e diversos equipamentos para o laboratório de Ciências. Outra escola dispunha do laboratório móvel – autolabor que foi entregue às escolas pela Secretaria de Estado da Educação com alguns equipamentos e produtos básicos –, mas não contava com o espaço para a realização das atividades, então o professor deveria realizá-las em sala de aula. A terceira escola não contava com recursos para a realização das aulas, porém tinha um amplo espaço com área verde e um projeto de apoio ao professor na realização das propostas de atividades extras classe. Nesse contexto, desenvolvi meu trabalho priorizando a realização de atividades diferenciadas para o ensino de Ciências e fazendo as adequações consideradas necessárias para garantir a qualidade no processo ensino aprendizagem.

Portanto, proponho, por meio de comunicação oral e fotografias, apresentar algumas experiências de ensino vivenciadas com turmas de Ensino Fundamental com as quais constatei resultados positivos na promoção da aprendizagem. Dentre elas, destaco: realização de atividades práticas em sala de aula e no laboratório com momento pesquisas e apresentações para que os estudantes pudessem construir e demonstrar o seu conhecimento; aulas de campo em regiões urbanas e rurais, passeio ao Parque Estadual da Serra de Caldas para observação e estudo sobre a degradação e importância da valorização e preservação do meio ambiente; visita à região do córrego Caldas para estudo da degradação das margens e do leito do córrego, resultando em ação de plantio de mudas de árvores para recuperação da área de mata ciliar, projetos de estudo de temas geradores integrando estudantes de diferentes séries: projeto: "Plantar, colher e comer" durante o qual foi realizado o preparo do solo, plantio e acompanhamento do desenvolvimento do milho e o processo de produção da pamonha que envolveu as turmas de 1º ao 8º EF; concurso de pipas em parceria com o professor de Matemática

para estudo do ar e de tópicos de Geometria; atividades práticas utilizando materiais simples e que despertam o interesse e a compreensão dos temas estudados.

Ciente de que, diante da realidade contemporânea, faz-se necessário ajudar o estudante a redimensionar seu pensamento, de modo que aprenda por meios de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores, considero importante socializar tais experiências.

Entreatos: arte teatral e língua portuguesa em conjunção

Icaraí Daiane Santana[1], UFG

TEMA

Essa proposta de projeto de ensino que vincula a arte teatral à aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental (Ciclos I, II e III) tem como tema a formação integral do ser humano. No contexto contemporâneo de semiformação socializada pela indústria cultural, o pensamento, a linguagem e a sensibilidade são atrofiados e em seu lugar se instalam o pensamento instrumental, a dessensibilização pelo que é humano, a pobreza das formas expressivas do corpo e da palavra escrita ou falada[2]. O processo de formação na sociedade se reflete na escola pela forma como se concebe o currículo, geralmente fragmentado, e a organização do trabalho pedagógico, disperso em disciplinas isoladas. Em Goiânia- GO, desde 2001, a Rede Municipal de Educação adotou em todas as escolas a organização em ciclos de aprendizagem buscando melhor qualidade na educação, porém, a Avaliação Diagnóstica realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2011 revelam uma situação que se repete ao longo dos anos, especialmente na escola pública. Dos alunos que participaram da avaliação (turmas C a I), em média, os alunos não ultrapassaram 50% de acerto nas questões de múltipla escolha relacionadas a um texto que, evidentemente, requer habilidades de leitura, compreensão, conhecimentos gerais e a capacidade de relacionar texto e experiência. Na avaliação da produção de texto:

> Os dados indicam que, após dois anos de escolarização, cerca de 1/3 dos alunos das turmas C não haviam se apropriado da escrita alfabética e, após três anos, cerca de ¼ dos alunos da turma D não se apropriaram ou o fi-

1. Professora pedagoga do município de Goiânia e do Estado de Goiás. Especialista em metodologia do ensino fundamental. Mestranda em Educação (UFG). grandearvore80@gmail.com

2. HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

> zeram de forma parcial. São dados preocupantes na medida em que indicam a média, ocorrendo turmas com mais de 50% de alunos nessa situação. Observa-se ainda que nos ciclos II e III, o desempenho em relação ao uso da escrita padrão é baixo [ ]. Esses indicadores são agravados, uma vez que os textos produzidos carecem de coesão e coerência e informatividade. (REVISTA SME, 2011, p.44)

Essa proposta busca articular objetivos de ensino e aprendizagem na perspectiva da formação integral do ser humano (intelectual, ética e estética), ao mesmo tempo que o forma também na especificidade das habilidades requeridas para compreensão, interpretação e ação no mundo letrado da cultura em que está inserido, através do aprendizado significativo da língua materna.

JUSTIFICATIVA

Propomos um projeto de ensino que articule a arte teatral e língua portuguesa como possibilidade formativa da linguagem sensível, gestual, oral e escrita, para reflexão e pensamento crítico. Buscamos a formação estética aliada à formação das capacidades expressivas e comunicativas passíveis de reflexão e construção nas aulas de língua portuguesa e teatro. Observamos na contemporaneidade a preocupação com uma formação instrumental que não viabiliza a formação integral do ser humano e que não consegue se quer atingir o objetivo de tornar os cidadãos competentes no uso da língua materna. A maioria das crianças chega à segunda fase do ensino fundamental sem competência lingüística para ler, interpretar ou escrever textos simples. Não raras vezes, essa inabilidade perdura durante o ensino médio e até nos cursos de graduação.

Embora os objetivos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os Projetos Político-Pedagógicos das instituições educativas sejam a educação omnilateral, a formação do cidadão crítico-participativo, o ensino de arte ainda é desconsiderado como dimensão formativa por muitos educadores, pais e pelos responsáveis pelas propostas curricu-

lares para educação infantil, fundamental e ensino médio. O texto da nova LDB não explicita as diferentes linguagens artísticas que compõe "o ensino de arte" (parágrafo segundo do artigo 26, cap.II, seção I), embora os PCN's compreendam o artigo especificado afirmando o sentido da especificidade das formas de expressão artísticas. No entanto, o espaço e tempo necessários para o ensino de artes, bem como sua importância como prática formativa ainda é negado. A preocupação com a alfabetização em língua portuguesa e matemática continua a excluir um compromisso sério com a alfabetização estética.

Nesse sentido, escolhemos entre as artes, o ensino de teatro, devido às suas potencialidades formativas, amparados pelas experiências realizadas por Spolin (2004) e Faria (2011). No teatro, o trabalho com os jogos teatrais representa possibilidades de criação infinitas. Segundo Japiassu (2001, p.20), "a finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica". Devemos esclarecer que teatro não deve ser utilizado como uma ferramenta ou método para o ensino dos outros conteúdos. A abordagem de ensino de teatro essencialista ou estética (segunda metade do séc. XX) fundamenta-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, em seus princípios psicopedagógicos. As artes afetam o funcionamento mental humano, a estrutura das relações entre pessoas intra e interculturalmente, pois são processos de representação simbólica que comunicam pensamentos e sentimentos humanos. Vygotsky (1991) afirma a estreita relação entre o pensamento e a linguagem e o papel fundamental dos símbolos nesse processo. O teatro se configura como um processo que articula elementos plásticos, lingüísticos, audiovisuais e musicais que o tornam uma forma de conhecimento "capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão da realidade humana culturalmente determinada" (JAPIASSU, 2001, p.22). O objetivo do ensino de teatro nessa perspectiva busca formar os educandos para o domínio, compreensão e

fluência dessas linguagens, além de sua função terapêutica, estudada e difundida mundialmente por Jacob Levi Moreno[3].

O ensino de língua portuguesa deve ser centrado nas possibilidades criativas e necessidades de uso da linguagem oral e escrita, ao invés de memorização mecânica de regras da gramática normativa. Por isso o ensino da língua portuguesa pode se beneficiar das atividades e habilidades requeridas e desenvolvidas no trabalho com o teatro. No trabalho articulado com o teatro, os alunos teriam a oportunidade de apreender e recriar usos e formas da linguagem oral e escrita, praticar leitura no plano da decodificação e da significação, prática de produção de textos variados, análise e reflexão sobre a língua. No recorte proposto por esse projeto, além dos aspectos gerais expostos acima, os alunos poderão:

> "valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética[...] utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes[...] valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capaz de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os como necessário[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículos de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia" (PCN's LÍNGUA PORTUGUESA)

OBJETIVOS

Aprender a ler, escrever, interpretar e refletir sobre textos de diversos gêneros; compreender a estrutura e organização dos textos (coerência e coesão); construção da frase e orações; aprender o uso da pontuação; a clas-

3. Criador do teatro da espontaneidade (expressão cênica improvisada), do psicodrama e do sociodrama.

sificação das palavras; ler com compreensão; compreender e criar a linguagem gestual; desenvolver autoestima, solidariedade e respeito pelo outro e pelas diferenças; aprender a trabalhar em grupo; desenvolver o raciocínio criativo, a resolução de problemas e o pensamento crítico sobre situações e questões; despertar o interesse pela arte; conhecer e vivenciar o processo de produção de um espetáculo teatral a partir de um texto.

METODOLOGIA

Propomos como eixo norteador do trabalho a escolha compartilhada entre os professores de teatro e língua portuguesa de um texto narrativo, o conto, de acordo com a faixa etária dos estudantes. O conto possui um atrativo especial para crianças, adolescentes e até para adultos, pois o conteúdo existencial dos contos, especialmente os contos de fadas, disponibiliza material a ser trabalhado no nível consciente, pré-consciente e inconsciente, auxiliando o individuo a se conhecer melhor e resolver seus conflitos, contribuindo para a formação de uma personalidade mais saudável (BETTELHEIM, 2002). Esse conto deverá ser lido e contado para os alunos para que eles percebam a diferença entre linguagem oral, escrita e a importância do gesto na comunicação oral. Deve ser lido pelas crianças, discutido e recriado de diversas maneiras: poesia, descrição, releitura e reconto escrito, transcrito para texto dramático, produção de cartaz para apresentação teatral e quadrinhos. O professor de teatro trabalhará a partir da metodologia dos jogos teatrais e orientará a transcrição/recriação do conto para texto dramático e os afazeres teatrais necessários. O professor de língua portuguesa trabalhará principalmente com a discussão, produção de textos coletivos e individuais que explorem o texto escolhido e suas modificações, as especificidades de cada gênero literário, o uso da linguagem em seus aspectos gramaticais e no plano de significação. O projeto prevê a duração de um ano, sendo as aulas de teatro ministradas no contraturno com duração de uma hora e meia, duas vezes por semana, para desenvolver o trabalho adequado. Precisamos garantir pelo menos duas aulas semanais

de língua portuguesa para o projeto no Ciclo I e II e pelo menos uma aula semanal no Ciclo III.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual nas aulas de teatro, seguindo a metodologia de avaliação por parte do professor e dos alunos exigida pelo trabalho com os jogos teatrais – tomada de consciência do processo, reflexão, discussão e notas escritas e/ou diário de bordo. As notas trimestrais da disciplina artes serão diretamente relacionadas com a avaliação descrita acima. Em língua portuguesa a avaliação será contínua e processual observando o envolvimento dos alunos com o trabalho e seu desenvolvimento quanto às habilidades de leitura e escrita. As produções dos alunos serão agrupadas em pasta individual avaliadas em conjunto ao final do trimestre, compondo 50% da nota exigida pela avaliação escolar. Culminância: Ao final do ano letivo os alunos deverão socializar suas conquistas apresentando um espetáculo teatral para a comunidade escolar.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise do Conto de Fadas*. Trad. Arlene Caetano. 16ªed. Paz e Terra, 2002.

BRASIL. *Lei 9394/96*, que dispõe sobre as diretirizes e bases da educação nacional, LDB, sancionada pelo Presidente da República em 1996.

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar Histórias Com o Jogo Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GUIMARÃES, Margaret A. (et all). *Avaliação da Aprendizagem: resultados e aplicações*. In: *Revista Educação e Movimento: Políticas e Gestão na Educação Básica*. V I, nº I, Goiânia/ GO: Secretaria Municipal de Educação, Jul/Dez de 2011.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. (Coleção Ágere)

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

VIOLA, Spolin. *Jogo Teatral no Livro do Diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Escola Criativa e Ecoformadora: A experiência da EBM Visconde de Taunay-Blumenau-SC

Jeane Pitz Pukall[1], EBM Visconde de Taunay
Roseli de Andrade[2], EBM Visconde de Taunay
Vera Lúcia de Souza e Silva[3], FURB

A EBM "Visconde de Taunay" está localizada na área urbana de Blumenau-SC. Ainda predominam espaços de matas, córregos e animais silvestres nos arredores da escola. Apesar disso, no pátio interno havia uma grande área descoberta, com pedra *brita* como cobertura do solo, local muito utilizado pelas crianças e adolescentes.

Após conhecer o Projeto do Ecocentro IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado), em Pirenópolis no estado de Goiás, em julho/2011, professores e gestores da escola pensaram em alternativas sustentáveis para reorganizar o espaço escolar. Isso foi iniciado a partir do plantio de árvores, com o objetivo de criar um ambiente diversificado com plantas e pequenos animais, onde estudantes e professores pudessem observar e respeitar todas as formas de vida, além de usufruir da área para descanso, lazer, entretenimento, leitura, brincadeiras e promover a interação entre eles e o meio ambiente.

Para ampliar as ações de sustentabilidade na escola, iniciou-se uma campanha de coleta de caixas de *Tetra Pak*® pelos estudantes dos segundos anos, que fizeram a leitura dos rótulos e a contagem das caixas, pois estavam estudando o sistema de numeração decimal. As caixas passaram a ser abertas, lavadas e costuradas por uma servente da escola. Começava assim,

1. Pedagoga, Coordenadora Pedagógica do Projeto Escola Sustentável da EBM Visconde de Taunay. pitzpukall@hotmail.com

2. Ciências Naturais e Agrícolas, Diretora da EBM Visconde de Taunay. escolavisconde@ig.com.br

3. Docente e Pesquisadora da FURB - Universidade Regional de Blumenau e Coordenadora da RIEC- Rede Internacional de Escolas Criativas na FURB. verass@furb.br

a confecção das mantas térmicas para cobertura das salas de aula. A partir destas atividades, os estudantes pesquisaram a respeito do tema temperatura e aprenderam a medição nos termômetros. Fizeram comparações entre as temperaturas coletadas na sala e no bosque da escola, com o objetivo de verificar possíveis alterações em diferentes ambientes. Com as mantas térmicas foram construídos dois murais: um para a sala dos professores, onde são divulgadas informações atualizadas sobre sustentabilidade e outro no pátio, com informações e fotos de acontecimentos na escola e no mundo em termos de sustentabilidade (Figuras 1 e 2).

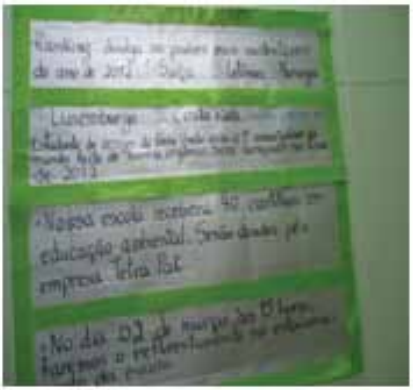


Figura 1 - Mural das salas dos professores.
Fonte: Arquivo da escola

Figura 2- Mural no pátio escolar.
Fonte: Arquivo da escola

Como foram usadas as partes internas das caixas de leite nos murais, estes podem ser reaproveitados para novas informações semanalmente. O uso destas caixas para a confecção de mantas térmicas (Figura 3), cortinas térmicas, sacolas viajantes para livros de literatura da biblioteca, e de murais pelos estudantes são maneiras viáveis de reciclar ou reaproveitar estes materiais para outros fins, minimizando desta forma os impactos ambientais causados pelo seu descarte inadequado.

Figura 3- Isolamento térmico de uma das salas com mantas de caixas de leite
Fonte: Arquivo da escola

A partir destas ações, plantou-se a semente do projeto Escola Sustentável, cujo objetivo geral é "adotar práticas pedagógicas de sustentabilidade na escola, adaptando seus espaços e tempos, para criar consciência nos estudantes e famílias de que a mudança no planeta começa por nós, nossa casa, nossa escola e nossa comunidade" (EBM Visconde de Taunay). O projeto conta com a ação de órgãos, instituições e colaboradores parceiros da escola. Desde 2012 é coordenado por uma pedagoga que orienta os professores da escola com sugestões de ações pedagógicas, de acordo com os objetivos do projeto, que se fundamenta no Projeto Político Pedagógico da escola (BLUMENAU, 2013, p.13) que tem por objetivo "a construção de saberes que levem o aluno a refletir sobre o grupo, a comunidade e a sociedade na qual está inserido".

O conceito de Sustentabilidade foi vivenciado pelo grupo em Pirenópolis e está sendo abordado na prática educativa da escola. Fazendo parte do currículo escolar, como tema transversal, sustentabilidade é um conceito utilizado para definir ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais dos seres humanos, sem comprometer o futuro das gerações (UNESCO, 1999). Ou seja, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma adequada para sua pre-

servação no futuro. Nesta direção, entendemos sustentabilidade como o desenvolvimento presente garantindo o futuro das próximas gerações. A partir de então, a escola planejou, em parceria com as instituições colaboradoras outras ações, tais como:

- Formação continuada sobre o Projeto Escola Sustentável, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica dos professores para desenvolverem atividades relacionadas à sustentabilidade.

- Construção do Jardim Biodiverso pelos alunos, pais e colaboradores, com mudas de diversas plantas da região trazidas de casa pelos estudantes e professores (Figuras 4 e 5), com objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de resgatar jardins com diversidade de exemplares da região.

Figuras 4 e 5- Mutirão para construção do Jardim Biodiverso.
Fonte: Arquivo da escola

- Construção de Bancos de Adobe no Jardim Biodiverso da escola. O adobe é construído com materiais e recursos do próprio ambiente em que a edificação é erguida. Constituem-se de terra crua, água e palha e algumas vezes outras fibras naturais (Figura 6)

- Separação dos resíduos sólidos gerados na escola e mobilização na comunidade para colocar em prática as atitudes de Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Aquisição de lixeiras para separação do lixo escolar. Além disso, aplicação do Projeto: "*Onde você esconde seu lixo*?", para sensibilizar a co-

munidade escolar a respeito da importância da coleta seletiva dos resíduos na escola e em casa (Figura 7).

Figura 6- Construção do banco de Adobe
Fonte: Arquivo da escola

Figura 7- Construindo o espaço "*onde você esconde seu lixo*"?
Fonte: Arquivo da escola

- Construção do pátio das sensações, com o objetivo de ampliar o contato com meio natural para despertar diversas sensações e emoções a partir da aproximação com o espaço. Este foi também um local destinado a sessões de contação de histórias relacionadas ao tema sustentabilidade, sob a orientação da pedagoga que coordena o projeto leitura e pesquisa da escola (Figuras 8 e 9).

Figura 8 - Construção do pátio das sensações
Fonte: Arquivo da escola

Figura 9 - Contação de história para os alunos
Fonte: Arquivo da escola

- Ajardinamento com plantio de árvores nativas, frutíferas e ornamentais nos pátios e terreno da escola (Figuras 10 e 11).

Figura 10 - Mutirão para reflorestar o pátio
Fonte: Arquivo da escola

Figura 11 - Revitalização dos canteiros
Fonte: Arquivo da escola

- Construção da horta mandala na área do estacionamento (Foto 12).

- Construção de um parque com pneus usados (Foto 13), para ampliar e urbanizar os espaços de lazer e aprendizagem.

Foto 12 - Horta Mandala

Foto 13 - Parque com pneus

- Construção de uma composteira próxima à horta mandala, para aproveitamento dos resíduos gerados pelo descarte de produtos orgânicos gerados na escola.

- Construção, observação e acompanhamento do minhocário com minhocas californianas, pelos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

- Construção de Jardins Verticais, com montagens de painéis verdes ou vasos que dão vida a paredes e muros, corredores, ambientes ou cantos próximos das salas de aula. (Figuras 14 e 15). Jardins verticais proporcionam aos ambientes internos e externos vários benefícios, tais como a beleza única na urbanização dos espaços, o conforto térmico, a redução da poluição e do ruído externo.

Figuras 14 e 15 - Jardins verticais
Fonte: Arquivo da escola

O projeto Escola Sustentável tem inspirado os professores a desenvolverem subprojetos nas turmas, promovendo a sensibilização nos estudantes e respectivas famílias que a mudança no planeta começa por cada um de nós, em casa, na escola e na comunidade, para que possamos modificar a realidade que está aí: a falta de cuidado com as pessoas e o planeta como um todo. Desta forma, procura realizar atividades educativas na direção de alcançar o objetivo geral da escola: "observar as desigualdades sociais, inconformar-se com as injustiças, desacomodar-se em busca de uma qualidade de vida melhor, pesquisar, analisar para compreender as relações que predominam na sociedade são metas da escola" (BLUMENAU, 2013, p. 13).

A escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos criativos e comprometidos, que possam identificar problemas da realidade e solucioná-los por meio do que aprendem na escola. A finalidade das Escolas Criativas (Torre, 2009) é a de contribuir para uma educação atenta às necessidades presentes do século XXI, estimulando o desenvolvimento da consciência, de valores e da criatividade.

Diante disto, podemos inferir que o processo pedagógico da escola vem contribuindo para a ampliação de tomada de consciência em relação às atitudes e reflexões acerca de questões que afligem a vida no planeta.

Entendemos também que a escola está se tornando um espaço de contribuição para o despertar de uma consciência diante de padrões de percepção sobre a realidade, do sentido da vida e do ser humano nesse universo planetário que nos toca viver (TORRE; ZWIEREWICZ, 2012).

Incentivar que este projeto ultrapasse os "muros da escola" e alcance as casas dos estudantes para contribuir com uma comunidade mais sustentável, é um dos nossos maiores desafios enfrentados pela escola. Mas, sem dúvidas, o envolvimento das crianças e adolescentes de hoje nos processos de ecoformação é fundamental para o sucesso, em longo prazo, dos esforços para a sustentabilidade. Precisamos lembrar constantemente que nossas crianças herdarão a responsabilidade de cuidar da Terra, esse é o papel da Escola Sustentável e Criativa, preparar futuras gerações para despertar o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o planeta.

Referências

BLUMENAU (SC). Escola Básica Municipal Visconde de Taunay. *Projeto Político Pedagógico*. Blumenau, 2013.

D'AMBROSIO, U.*Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. *Sentipensar*: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes*: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

SILVA, V. L. de S. e. *Educar para a conexão*: uma visão transdisciplinar de educação para a saúde integral: Blumenau: Nova Letra, 2004.

_____. Estágio na formação de professores no ensino superior: uma vivência transdisciplinar. In: Torre; Pujol & Silva (org.). *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 132-148.

SOUSA SANTOS, B.;ALMEIDA Filho, N. de. *A universidade no século XXI*: para uma universidade nova. Coimbra: Edições, Almedina, 2008.

TORRE, Saturnino de la. *Transdisciplinaridade e ecoformação*: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

_____. *Uma escola para o século XXI*: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular,2009.

TORRE, S. de La; ZWIEREWICZ, M. *Criatividade na adversidade*: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade. Blumenau: Nova Letra, 2012.

UNESCO. *Educação para um futuro sustentável*: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada.

Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de La. Projetos criativos ecoformadores. In:_____. (Org.). *Uma Escola para o Século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153 – 175.

Escola Letras de Alfenim: experiências de educação criativa

Ebe Maria de Lima Siqueira[1], Escola Letras de Alfenim

A *Escola Letras de Alfenim* é a concretização de um projeto educacional que reflete a experiência de muitos anos em sala de aula, conjugada com a teoria sócio-construtivista. Acrescenta-se, ainda, o desejo de uma educação humanizadora, responsável e crítica, respeitando o tempo necessário à vivência da infância e buscando ampliar o universo mágico da criança.

A Escola optou por organizar a sua proposta didático-pedagógica de acordo com a *Pedagogia de Projetos*, fundada e difundida por John Dewey e outros representantes da chamada "Escola Ativa". A Pedagogia de Projetos faz da autonomia, da pesquisa, da experiência concreta e da participação em grupo o caminho mais curto e significativo para a construção do saber. Enfim, esta proposta tem um princípio ativo, integrador que objetiva minimizar a artificialidade da escola e aproximá-la da realidade e da vida do aluno e aluna. Nossa Pedagogia de Projetos está organizada da seguinte forma:

PROJETO TEMÁTICO INTERDISCIPLINAR

Projeto abrangente irradiador das temáticas e das práticas didático-pedagógicas do ano letivo em evidência, que é definido depois de consulta às famílias e aos alunos das séries finais. Em geral, os temas atendem a demandas locais mas que estejam em sintonia com temas de apelo nacional e mundial. Seguem alguns dos temas estudados e em estudo: 2002 - **Um olhar sobre a Cidade**; 2003 - **Minha identidade: cores plurais**; 2008 - **As Reinações de Lobato:** *Por um país de homens e livros*; *Tia Nastácia e o ima-*

1. Diretora da Escola Letras de |Alfenim e professora da Universidade Estadual de Goiás, UnU Cidade de Goiás. ebelima@bol.com.br

ginário popular; *Contribuição lobatiana à identidade nacional*; *Nossa utopia;* 2010 - **OÎKOS**: *A Terra é azul; O que é da terra se transforma: o lixo vira beleza; Fogo e ar: se ventar pega fogo; Arremate: construindo nossas utopias*; 2011- **O ser humano e as tecnologias**: *Bem – estar, Segurança e Saúde; Artes & Educação*; *Arremate de saberes;* 2012 - **O cuidado do mundo: Inclusão Social** e para 2013 - **O ser humano e a busca da felicidade**: *A linguagem; A matemática; As artes.*

PROJETOS DE TRABALHO

Projeto quinzenal, mensal, bimestral, semestral ou anual que consiste na flexibilização dos PCN à proposta específica de trabalho da Escola, ao nosso calendário cultural, às situações reais e concretas de aprendizagem e aos objetivos de aprendizagem próprios daquele ciclo ou série.

PROJETO SUPLEMENTAR

Projeto anual, próprio de cada turma, que consiste em pesquisa-ação aprofundada sobre assuntos específicos dentro da temática irradiada pelo Projeto Temático Interdisciplinar. Ao final de sua realização, resulta em produtos.

Além da gama de subprojetos resultante da nossa proposta pedagógica acima descrita, a Escola ainda conta com projetos fixos para determinadas turmas e também com os que envolvem a Escola como um todo, tais como:

PROJETO COLEÇÃO ALFABETÁRIO

Todos os anos a turma do 1º ano marca a conquista da leitura e da escrita com a publicação de um livro. Neste exercício, as crianças são motivadas a estudar uma tipologia textual como poemas, cartas, haikais, limeriques, entre outras. Depois da escolha do gênero, são selecionados autores que passarão a fazer parte da rotina de leitura das crianças, servindo assim

de inspiração e modelo para as produções que comporão a publicação da *Coleção Alfabetário*, que já vai para o seu 15º número. No encerramento do ano letivo, a Escola promove sua Mostra Cultural, com todos os produtos que resultam dos projetos trabalhados ao longo do ano. E, nesta ocasião, é feito o lançamento do livro, junto à comunidade de pais, e as crianças vivem a experiências de autografar seus livros.

Esta prática pedagógica estimula as crianças, desde cedo, a perceberem que é possível a passagem da condição de leitores para a condição de escritores, e que o exercício da escrita é a reunião daquilo que o seu autor guarda das leituras que reuniu ao longo de sua vida.

A partir do ano de 2008 passou-se a vincular o tema do livro à obra do escritor ou escritora que estivesse sendo estudado, integrando ao tema do Projeto Temático Interdisciplinar. O primeiro autor que teve sua obra estudada verticalmente foi Monteiro Lobato. Sua obra e vida deram o título do projeto do ano de 2008: "*As Reinações de Lobato*".

Este foi um dos projetos que teve a maior aceitação e participação das crianças e das famílias, revelando que o autor ainda possui um amplo público de leitores, entre crianças e adultos. A próxima obra estudada foi a de Cora Coralina, entendida como nosso bem cultural de maior projeção, exigindo, por isso, um estudo cuidadoso de sua obra para que ela passe a fazer parte do imaginário coletivo das crianças alfenianas como um bem precioso a ser cultuado sempre, por ser nosso patrimônio maior a revelar e expandir a nossa humanidade.

A Escola Letras de Alfenim, desde a sua criação em 1999, acredita na educação para as artes. Nas suas práticas de "didática da invenção", a literatura e a pintura compõem um outro modo de dizer o mundo, tão verdadeiro quanto o dizer da ciência. Porém, faltava o canto. É daí que surgiu o **Coral Letras de Alfenim**, no ano de 2007, para dar vez a voz, uma voz em coro afinadíssimo com a letra da poesia, as modinhas e a melhor canção popular brasileira. Mais que um recurso pedagógico para aprender controle de voz, concentração, disciplina, o **Coral Letras de Alfenim** é um projeto em que as crianças aprendem a escutar e cantar os ritmos das canções e da

vida. E, por ser um canto em conjunto, aprendem também a afinar com o outro em respeito, cuidados e humanidade.

Por entender que a Educação Patrimonial deve ser uma das prioridades de toda instituição de ensino, principalmente quando esta se localiza em uma cidade-museu, a Escola Letras de Alfenim, desde sua criação no ano de 1999, tem valorizado em seu currículo projetos que contemplam tal temática. Temos investido, desde então, pesquisa, estudo e esforços para valorizar as iniciativas culturais que representam o saber coletivo de nosso povo. Ao longo destes anos, já elaboramos projetos que contemplaram a "dança dos Congos", a "dança dos Tapuias", as "cavalhadas", a "Folia de Reis" e a "Folia do Divino Espírito Santo", a "Catira", a "Tirana", entre outras manifestações da tradição cultural e religiosa do nosso Estado. Dentre os projetos dessa área, existe um que se repete desde o ano de criação da escola, que é o **Projeto Fogareuzinho**.

O **Fogareuzinho**, como foi nomeadamente apropriado pelas crianças e pela comunidade, não consiste apenas na encenação da procissão pelas crianças. A procissão é a culminância de um processo que propõe e problematiza aspectos da preservação da memória e do patrimônio cultural de uma sociedade. Com o **Projeto Fogareuzinho**, a Escola Letras de Alfenim pretende cumprir o seu papel de oferecer educação plena, isto é, formar cidadãos que tenham valores sedimentados no respeito, na relação ética com o outro e com o meio ambiente, no conhecimento reflexivo sobre a sua realidade, na busca da sabedoria dos mais velhos, nas suas tradições e vivências para que se conheça e transforme a realidade presente em benefício de todos. E pretende, naturalmente, contribuir para que as suas crianças possam produzir novos bens culturais sem perder de vista os ensinamentos de suas ancestralidades.

PROJETOS DE LEITURA

O projeto **Ler é uma aventura** abrange todas as turmas do ensino fundamental e se constitui como uma brincadeira cênica após a leitura de um acervo de 40 a 50 títulos por semestre. Este projeto abre espaço para

uma prática voltada, prioritariamente, para a leitura pelo prazer. Portanto, há a mediação no sentido de instigar as crianças utilizando-se de *ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os.* (SOUZA, 2004, p. 56). Desse modo, neste projeto utiliza-se de várias formas de mediação, com o objetivo de fazer da leitura uma prática festiva e coletiva, proporcionando à criança um bilhete de viagem para as grandes aventuras que começam quando o livro é aberto. Neste espaço, o livro é a chave do imaginário, um estímulo à fantasia inerente à criança. Abrir este espaço para a leitura com momento de fruição que embora possa levar ao conflito, à angústia, à solidão, aponta, essencialmente, para a escola como lugar de compartilhar alegrias e para a leitura como uma forma de felicidade. Portanto, pretendemos que a escola e o livro possam ter a mesma territorialidade: a do imaginário.

Durante o semestre, as crianças são motivadas a fazer leituras coletivas, oportunizando a leitura em voz alta. Dentre tantas estratégias que o mediador se utiliza estão a de *promover* momentos de propaganda do livro lido; de *desenvolver* brincadeiras nas quais as crianças possam se comunicar com personagens de contos de fadas e outras histórias, escrevendo para eles ou sobre eles; de *realizar* leituras compartilhadas em diferentes pontos da Cidade, ou seja, criar espaços favoráveis à leitura; de *ler* ou contar em pequenas doses; e *transformar* textos em teatro, *promover* momento de leitura com o uso do microfone; associar a leitura de determinado livro a uma atividade gastronômica: fazer cocadas quando for lido pela turma *As cocadas,* de Cora Coralina. Estas e inúmeras outras estratégias são utilizadas para garantir o interesse da criança pelos livros.

Ao término da leitura dos livros estipulados, a Escola organiza uma atividade similar aos programas de passa-e-repassa, quando todas as crianças terão oportunidade de responder as perguntas que foram por eles elaboradas ao longo da leitura dos livros, representando a sua turma. O segundo ano concorre com o terceiro, e o quarto concorre com o quinto ano. A premiação de todas as turmas é feita com livros, passeios e medalhas de Leitor Modelo.

O projeto **Ciranda de leitura** tem como objetivo exercer práticas de leitura afetiva ao trazer o pai ou a mãe ou qualquer pessoa do convívio familiar que se proponha a vir na Escola para fazer a leitura de uma obra escolhida previamente, que seja um texto de afeto a ser partilhado. Esta prática é direcionada especialmente para a Educação Infantil.

Para o desenvolvimento desse projeto são adotados no início do ano 2 títulos para cada criança, a escolha fica a critério dos pais numa relação de 20 a 30 títulos sugeridos pela Escola. A escola fica responsável por criar momentos favoráveis a prática de contação de estórias ou leitura feita pelos pais, da obra escolhida entre os livros selecionados pela Escola ou de outro que faça parte da formação dos membros da família e por isso, já esteja imbuído o valor de troca afetiva. O resultado das atividades de leitura partilhada com a família, em geral, se transforma em material impresso em formato de livro artesanal, CD ou material fotográfico.

PROJETO JORNAL LETRAS DE ALFENIM

A iniciativa do Jornal Letras de Alfenim tem como objetivo materializar a vinculação que existe entre a leitura e a escrita. As crianças utilizam o jornal para dar notícias sobre os projetos que estão sendo desenvolvidos na Escola e para divulgar os livros que estão lendo. Também temos uma sessão literária que se compõe de pequenos exercícios poéticos que poderão ser apreciados pela comunidade de pais, que são basicamente os leitores desse Jornal. Com este projeto estamos trabalhando a ideia de que o conhecimento só tem sentido quando colocado para circular. Assim, as crianças poderão também viver a experiência de passar da condição de leitores para a de escritores. O jornal é feito pela equipe da Escola e financiado pela comunidade de pais e amigos da Escola.

PROJETO AGENDA

Este é um produto que conta com a participação de todas as crianças do Maternal ao 5º ano. Nas suas três primeiras edições, foi contemplado nos

textos e desenhos o assunto apenas do Projeto Temática Interdisciplinar do ano de referência. A partir da 4ª edição, passamos a eleger obra de um autor para ser lida e servir de inspiração para a produção das vinhetas de textos e desenhos ilustrativos da agenda. Os textos que fazem a aberturas de cada mês são compostos por pequenas resenhas elaboradas coletivamente entre as crianças e professoras do ensino fundamental dos livros selecionados como os 12 melhores na opinião das crianças. As páginas de cada mês são ilustradas com desenhos e pequenos vinhetas correspondentes ao livro resenhado. Os desenhos ficam à cargo das crianças da Educação Infantil.

Escola Municipal Vila Rosa – Projeto Juntando Peças, Contando a História

Siomar de Moura Vieira[1]

Desde 2008 venho desenvolvendo alguns projetos na Escola Municipal Vila Rosa, dentre eles: Meio Ambiente História da Escola/Bairro, Diversidade cultural e Racial. Sendo que a ênfase maior foi dada para as questões relacionadas ao último item, pois sabemos a importância da implementação da Lei 10.639, que trata da obrigatoriedade do ensino de História cultura africana e Afro-brasileira. Este projeto foi tão relevante que culminou em um livreto. E em 2012 fui agraciada com a impressão do mesmo.

Dada à relevância deste projeto resolvi inscrevê-lo e compartilhar minha experiência.

A seguir, a apresentação do projeto que se encontra na introdução do "livro". E o "livro" em PDF.

INTRODUÇÃO:

Este livro é resultado de alguns projetos que vêm sendo desenvolvidos na Escola Municipal Vila Rosa há algum tempo, dentre eles: Meio Ambiente História da Escola/Bairro, Diversidade Cultural e Racial. Foi escrito com a intenção de levar ao conhecimento dos estudantes e de toda a comunidade escolar a história da Escola Municipal Vila Rosa e do Bairro Vila Rosa, resguardando a noção de que a história também é feita por pessoas simples, como no caso de nossa personagem Dona Ruth, uma senhora que, percebendo a necessidade de escolarização das crianças vila-rosenses, não mediu esforços para trazer uma escola para o seu bairro.

No desenvolvimento dos projetos que deram suporte àconstrução do livro, houve visita de estudantes e trabalhadores em educação ao Córrego

1. siomarmoura@hotmail.com

Cascavel, passeio à casa de Dona Ruth – atual merendeira e fundadora da Escola, realização de Oficina da Beleza Negra, entre outros. Houve também a visita do prefeito que autorizou a abertura e o funcionamento da Escola na residência de Dona Ruth. Diante do entusiasmo, da participação e do envolvimento dos estudantes durante todo o processo, resolvemos tornar público nosso trabalho.

Em 2010, quando resolvemos escrever o livro, recorremos a alguns documentos, (fotos, recortes de jornais, entrevistas, relatos orais). A partir dos dados coletados, elaboramos os textos e começamos a montar o livrinho. Diante da ideia de ilustrá-lo, solicitamos de um desenhista amador ligado à comunidade escolar que fizesse as ilustrações para que fossem, posteriormente, coloridas pelos alunos. Cumpridas essas etapas, fizemos uma encadernação tipo brochura, que serviu de matriz para a reprodução de uma cópia para cada estudante.

De acordo com as características de cada turma, o livro foi trabalhado em sala de aula. E durante o momento em que os estudantes estavam colorindo as ilustrações dos personagens, observamos que, mesmo em se tratando de pessoas negras, havia certa resistência por parte de alguns estudantes em usar a cor preta ou marrom, pois queriam colorir a pele de rosa e os cabelos de amarelo. Houve, inclusive, um estudante da turma F – agrupamento de 11 anos – que, ao ser questionado sobre as cores que usava, disse: "Tia, mas eu fui lá nacozinha para ver a cor da Dona Ruth, aí eu falei que estava pintando ela e ela me falou que era para pintar bem bonito. Por isso que eu estou pintando ela de loira". Essa fala serviu-nos de parâmetros para concluir que, mesmo com o trabalho já desenvolvido pela Escola, era preciso continuar a investir nas temáticas ligadas às questões raciais.

Seguiram-se, assim, debates sobre essas questões, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das RelaçõesÉtnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que contemplam as determinações da Lei 10.639, sancionada em abril de 2003 tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares do Brasil. Tendo em vista a faixa etária

dos estudantes atendidos pela escola – de 5 a 11 anos, acreditamos que seria necessário iniciar com um trabalho voltado à construção da identidade individual e coletiva das crianças, na perspectiva de promover entre elas um autoconhecimento e a consequente elevação da autoestima enquanto sujeitos da história. Para isso, era preciso que a criança negra e a não negra tivessem acesso a materiais que evidenciassem a importância das diferentes etnias na constituição do povo brasileiro. Pelo enfoque a ser dado, a ênfase foi sobre materiais impressos com imagens de negros, tomando-se a literatura infantil como grande aliada, por ser um valioso patrimônio cultural a revelar traços da trajetória humana, como os caminhos e descaminhos que resultaram na miscigenação brasileira, e por promover processos de identificação, que contribuem, significativamente, para o autoconhecimento do leitor. As referênciasfundamentais, nesse sentido, foram algumas obras de autores brasileiros contemporâneos, que apresentam personagens negras e discutem sob ponto de vista ético a participação do negro na sociedade. Assim, entre outras ações, investimos na leitura de obras consagradas e na composição deste livro, cuidando para que se assegurasse o valor das personagens negras – tanto das fictícias presentes nas obras literárias estudadas, quanto das reais protagonistas da história que aqui se apresenta.

Acreditamos que, ao ler o livro, o leitor perceberá mudanças no curso da história da Vila e da Escola, mudanças essas que se revelam na paisagem, pela ação do homem e por fenômenos naturais. Perceberá também a importância da escrita da história para a orientação do homem na linha do tempo, bem como da disciplina História enquanto componente curricular encarregado, por excelência, de apresentar e discutir os eventos do passado.

Professora
Siomar de Moura Vieira

Ilustrações
Heitor Brasileiro

01

Siomar de Moura Vieira

História da Vila Rosa

(História da Escola Municipal Vila Rosa)

Goiânia - GO.
2012

03

Frase

Dedicatória

Siomar de Moura Vieira

Copyright © 2012 by Siomar de Moura Vieira

Editora Kelps
Rua 19, nº 100 - St. Marechal Rondon
CEP: 74.560-460 - Goiânia - GO
Fone: (62) 3211.1616
Fax: (62) 3211.1075
E-mail: kelps@kelps.com.br
homepage: www.kelps.com.br

Programação Visual:

Ilustrações
Heitor Brasileiro

Arte Gráfica
Ana Paula Moreira
Simone Márcia Aronovitch Caetano

Revisão
Ilma Vieira

Colaboradores
Beatriz de Araújo Avelar, Maria Helena Silva,
Magda Dias da Silva, Othaviano Humberto,
David Correa Soares

Agradecimentos
Any Rezende

Dados Internacoinais de Catalogação na Publicação - CIP
BIBLIOTECA MUNICIPAL MARIETTA TELLES MACHADO

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito do autor. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2012

06

SUMÁRIO

Introdução 8
(Re)começo da história 10
História da Escola Municipal Vila Rosa 12
Projetos desenvolvidos 29
Visita ao Córrego Cascavel 30
Projeto História da Escola/Bairro visita à casa de Dona Ruth 31
Galeria de Fotos 1 32
Galeria de Fotos 2 33
O Convite 34
Projeto Diversidade Cultural e Racial 36
Referências bibliográficas: 41

INTRODUÇÃO

Este livro é resultado de alguns projetos que vêm sendo desenvolvidos na Escola Municipal Vila Rosa há algum tempo, dentre eles: Meio Ambiente, História da Escola/Bairro, Diversidade Cultural e Racial. Foi escrito com a intenção de levar ao conhecimento dos estudantes e de toda a comunidade escolar a história da Escola Municipal Vila Rosa e do Bairro Vila Rosa, resguardando a noção de que a história também é feita por pessoas simples, como no caso de nossa personagem Dona Ruth, uma senhora que, percebendo a necessidade de escolarização das crianças vila-rosenses, não mediu esforços para trazer uma escola para o seu bairro.

No desenvolvimento dos projetos que deram suporte à construção do livro, houve visita de estudantes e trabalhadores em educação ao Córrego Cascavel, passeio à casa de Dona Ruth – atual merendeira e fundadora da Escola, realização de Oficina da Beleza Negra, entre outros. Houve também a visita do prefeito que autorizou a abertura e o funcionamento da Escola na residência de Dona Ruth. Diante do entusiasmo, da participação e do envolvimento dos estudantes durante todo o processo, resolvemos tornar público nosso trabalho.

Em 2010, quando resolvemos escrever o livro, recorremos a alguns documentos, (fotos, recortes de jornais, entrevistas, relatos orais). A partir dos dados coletados, elaboramos os textos e começamos a montar o livrinho. Diante da ideia de ilustrá-lo, solicitamos de um desenhista amador ligado à comunidade escolar que fizesse as ilustrações para que fossem, posteriormente, coloridas pelos alunos. Cumpridas essas etapas, fizemos uma encadernação tipo brochura, que serviu de matriz para a reprodução de uma cópia para cada estudante.

De acordo com as características de cada turma, o livro foi trabalhado em sala de aula. E durante o momento em que os estudantes estavam colorindo as ilustrações dos personagens, observamos que, mesmo em se tratando de pessoas negras, havia uma certa resistência por parte de alguns estudantes em usar a cor preta ou marrom, pois queriam colorir a pele de rosa e os cabelos de amarelo. Houve, inclusive, um estudante da turma F – agrupamento de 11 anos – que, ao ser questionado sobre as cores que usava, disse:Tia, mas eu fui lá na cozinha para ver a cor da Dona Ruth, aí eu falei que estava pintando ela e ela me falou que era para pintar bem bonito. Por isso que eu estou pintando ela de loira". Essa fala serviu-nos de parâmetros para concluir que, mesmo com o trabalho já desenvolvido pela Escola, era preciso continuar a investir nas temáticas ligadas às questões raciais.

Seguiram-se, assim, debates sobre essas questões, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que contemplam as determinações da Lei 10.639, sancionada em abril de 2003 tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares do Brasil. Tendo em vista a faixa etária dos estudantes atendidos pela escola – de 5 a 11 anos, acreditamos que seria necessário iniciar com um trabalho voltado à construção da identidade individual e coletiva das crianças, na perspectiva de promover entre elas um autoconhecimento e a consequente elevação da autoestima enquanto sujeitos da história. Para isso, era preciso que a criança negra e a não negra tivessem acesso a materiais que evidenciassem a importância das diferentes etnias na constituição do povo brasileiro. Pelo enfoque a ser dado, a ênfase foi sobre materiais impressos com imagens de negros, tomando-se a literatura infantil como grande aliada, por ser um valioso patrimônio cultural a revelar traços da trajetória humana, como os caminhos e descaminhos que resultaram na miscigenação brasileira, e por promover processos de identificação, que contribuem, significativamente, para o autoconhecimento do leitor. As referências fundamentais, nesse sentido, foram algumas obras de autores brasileiros contemporâneos, que apresentam personagens negras e discutem sob ponto de vista ético a participação do negro na sociedade. Assim, entre outras ações, investimos na leitura de obras consagradas e na composição deste livro, cuidando para que se assegurasse o valor das personagens negras – tanto das fictícias presentes nas obras literárias estudadas, quanto das reais protagonistas da história que aqui se apresenta.

Acreditamos que, ao ler o livro, o leitor perceberá mudanças no curso da história da Vila e da Escola, mudanças essas que se revelam na paisagem, pela ação do homem e por fenômenos naturais. Perceberá também a importância da escrita da história para a orientação do homem na linha do tempo, bem como da disciplina História enquanto componente curricular encarregado, por excelência, de apresentar e discutir os eventos do passado.

Para melhor ilustrar o trabalho que resultou neste livro, anexamos fotos e outros materiais que julgamos relevantes para a apreciação do leitor.

(Re)começo da história

Primeiro dia de aula, cheguei, cumprimentei os alunos. Percebi que a maioria da turma já havia estudado comigo.

Bom dia, crianças! E então, como foram as férias? Brincaram? Viajaram ou ficaram em casa, como a professora?

Todos queriam falar ao mesmo tempo, mas eu os acalmei:

Crianças, por favor, vamos falar um de cada vez...

Fizeram silêncio. Mas Sofia, que era muito falante, levantou a mão e perguntou:

Professora, é verdade que você vai dar aula de História?

Sim, Sofia, é verdade. Por quê?

Yes! Eu falei para a Isabela, mas ela não acreditou. Eu também disse que você até já escreveu um livro da Escola e de Dona Ruth, que foi a organizadora da Escola!

Você quis dizer fundadora, não é, Sofia? Que a Dona Ruth foi a fundadora da Escola é verdade, mas quanto ao "livro"... Não é bem um livro, eu apenas tentei escrever um pouco sobre a história da Escola Municipal Vila Rosa e sua fundadora.

Mas eu acho que é um livro. Todos lá em casa leram e gostaram e eu tenho ele guardado até hoje.

Está bem, Sofia, amanhã você traz e lê para os seus colegas.

A metade da turma gritou quase em coro:

Professora! Professora! Professora! Eu também guardei o meu.

Está bem, então quem ainda tiver o livrinho da Dona Ruth, traga-o na próxima aula que iremos revê-lo.

No dia seguinte, quando entrei na sala de aula, percebi que a maioria das crianças trouxe o livrinho e todos queriam ler. Então eu falei:

Que tal deixarmos Aláfia ler para nós?

Todos concordaram. Aláfia era novata na Escola, mas seus olhos brilharam de emoção. Ela se levantou da carteira, pegou o livrinho, foi à frente e começou a ler.

História da Escola Municipal Vila Rosa
A história da Escola Municipal Vila Rosa não é uma história comum, dessas que acontecem todos os dias em que são inauguradas escolas em vésperas de eleições, com fins eleitoreiros.
Antes de ser como é hoje, toda planejada e feita com concreto e ferro, ela foi bem diferente. Funcionava em uma humilde e pequena casa, de propriedade da Dona Ruth, atual merendeira da Escola.
Tudo começou como começam as histórias que têm um final feliz.
Há muito tempo atrás, em um lugar não muito distante, localizado na periferia de Goiânia, mais precisamente, na região Sudoeste, próximo à nascente do córrego Cascavel, que na época ainda tinha suas águas cristalinas...
12

Um certo fazendeiro, chamado Francisco de Melo Rosa e dono desse lugar, onde criava gado e cultivava algumas plantações, resolveu vender a fazenda.

Não demorou muito tempo para uma imobiliária se interessar pelas terras e, então, logo a fazenda foi vendida. Algumas semanas depois, homens e máquinas começaram o trabalho, derrubando árvores e abrindo estradas. Em pouco tempo, a fazenda se transformou no loteamento, que recebeu o nome de Vila Rosa.

Os lotes foram vendidos aos poucos. Dona Ruth, a principal personagem desta história, juntou suas economias e comprou o seu.

Mesmo sem haver nenhum benefício no bairro, como ruas asfaltadas, água encanada, esgoto e energia elétrica, ela fez sua casa e se mudou com seus dois filhos pequenos: Rafael e Elis Regina.

O tempo foi passando e seus filhos crescendo. Ao redor de sua casa também crescia o mato. As ruas que foram abertas já não se viam mais. O capim havia tomado conta de tudo.

No ano de 1981, Dona Ruth começou a se preocupar, pois seu filho e sua filha já estavam chegando à idade de ir para a escola e não havia nenhuma nas imediações.

Dona Ruth pensou, pensou... procurou alguns vizinhos, trocaram ideias, discutiram, e resolveram fazer um abaixo-assinado.

Após alguns dias, Dona Ruth conseguiu um número significativo de assinaturas e, no dia vinte de março de mil novecentos e oitenta e um, ela se preparou toda, pegou o documento e, acompanhada de alguns vizinhos, foi até o gabinete do Prefeito, que na época era o Sr. Índio do Brasil Artiaga.

16

Aláfia parou de ler e me perguntou:

Professora, está escrito aqui que, de agora em diante, quem conta a história é a Dona Ruth. Por quê?

Sim, Aláfia. É porque, nesta parte, eu procurei escrever a história do jeito que Dona Ruth contava todos os anos, no dia do aniversário da Escola.

Lucas se manifestou:

Professora, professora, deixa eu ler esta parte?

Está bem, Lucas, pode continuar.

E ele deu sequência à leitura.

– Era uma vez, um lugar triste, cheio de mato e um monte de crianças tristes.

– Por quê? - perguntavam os alunos a Dona Ruth.

– É que neste lugar não tinha escola, energia elétrica, água encanada e nem estradas. A noite era muito escura e, para iluminar, a gente usava uma lamparina. Vocês sabem o que é uma lamparina?

As crianças respondiam em coro:

– Nãããããão!

Ela, então, explicava pacientemente:

– É uma vasilha pequenina feita com alumínio ou lata, parecida com uma garrafinha peti, só que tem uma "asa" para a gente segurar. E dentro se coloca um líquido inflamável e uma espécie de cordão bem grosso; esse cordão fica umedecido e com a ponta para fora, daí é só atear fogo que se faz a luz.

18

E acrescentava:

– Dessa lamparina sai fumaça que deixa as narinas da gente com fuligem...

– Ah! Tem mais... continuava Dona Ruth - Também não tinha ônibus por perto, era preciso andar a pé por quase três horas e percorrer uns trieiros. Vocês sabem o que são trieiros? Pois bem! São caminhos estreitos no meio do mato, parecidos com caminhos de formigas. É isso mesmo, crianças! Nós percorríamos esses caminhos estreitos e, muitas vezes, o capim era tão alto que nos cobria. Então, crianças, como eu estava dizendo, este lugar era muito triste, longe de tudo, e o que mais me incomodava era mesmo o fato de não ter escola para as crianças que, mesmo em um bairro sem nenhuma benfeitoria, não paravam de chegar.

Dona Ruth, dava um longo suspiro e com voz doce continuava:

– Foi por isso que um dia resolvi reunir os vizinhos e conversar sobre a necessidade de uma escola no Bairro. Apareceram poucos, e durante a reunião, alguns deles demonstravam muita descrença. Falavam: "Ah, Dona Ruth, deixa prá lá, ninguém vai querer fazer escola aqui, deixa disso, é perda de tempo!"

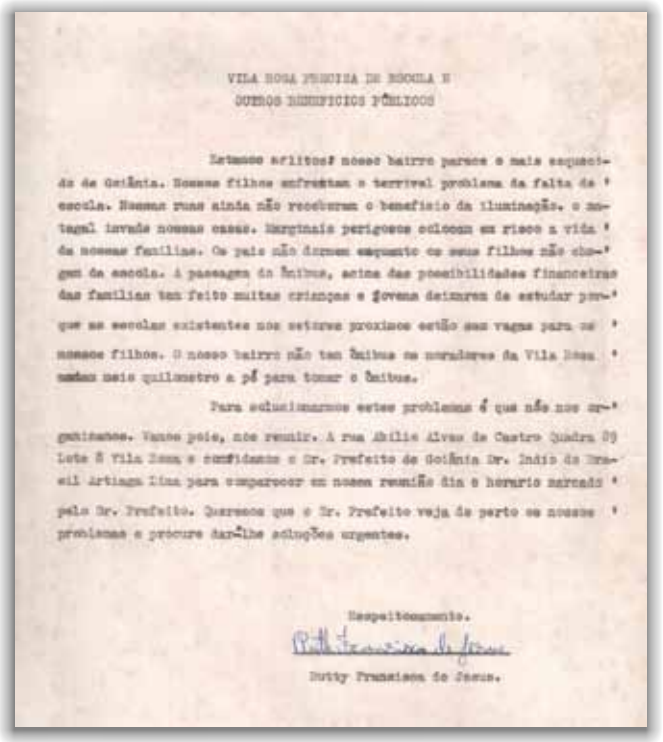
– Mas eu insisti, e resolvemos fazer um abaixo-assinado para levar ao gabinete do Prefeito. E assim foi feito, colhi algumas assinaturas numa folha de papel e, na semana seguinte, eu e alguns vizinhos fomos até lá.

Nesse ponto da narrativa, Dona Ruth costumava ser interrompida por uma criança:

– O que é um abaixo-assinado?

E ela respondia serenamente:

– É um documento que contém reivindicações de um povo e representa sua vontade, seus desejos.



VILA ROSA PRECISA DE ESCOLA E
OUTROS BENEFICIOS PÚBLICOS

Estamos aflitos: nosso bairro parece o mais esquecido de Goiânia. Nossos filhos enfrentam o terrível problema da falta de escola. Nossas ruas ainda não receberam o benefício da iluminação. o matagal invade nossas casas. Marginais perigosos colocam em risco a vida de nossas familias. Os pais não dormem enquanto os seus filhos não chegam da escola. A passagem do ônibus, acima das possibilidades financeiras das familias tem feito muitas crianças e jovens deixarem de estudar porque as escolas existentes nos setores proximos estão sem vagas para os nossos filhos. O nosso bairro não tem ônibus os moradores da Vila Rosa andam meio quilometro a pé para tomar o ônibus.

Para solucionarmos estes problemas é que nós nos organizamos. Vamos pois, nos reunir. A rua Abilio Alves de Castro Quadra 89 Lote 8 Vila Rosa e confidamos o Sr. Prefeito de Goiânia Dr. Indio do Brasil Artiaga Lima para comparecer em nossa reunião dia e horario marcado pelo Sr. Prefeito. Queremos que o Sr. Prefeito veja de perto os nossos problemas e procure dar-lhe soluções urgentes.

Respeitosamente.

Ruth Francisca de Jesus

Dutty Francisca de Jesus.

20

E continuava:

– Sabe crianças, naquela época, a população de Goiânia ainda era pequena, aproximadamente 700.000 habitantes. O prédio da Prefeitura não era tão imponente como é hoje e se localizava na Praça Cívica, no centro de Goiânia. Mas... como eu estava dizendo, ao chegar ao gabinete do Prefeito, fomos muito bem recebidos pelo Secretário, Sr. Valtécio Vilas Boas. No entanto, ele pegou o nosso abaixo-assinado, puxou uma gaveta e o guardou. Pensei: Ele não vai entregar o documento ao Prefeito. De lá fomos direto ao jornal O Popular e eu contei a um repórter toda a história daquele lugar triste, que não tinha escola. Falei sobre a visita ao gabinete do Prefeito e o repórter me ouviu atentamente. Isso porque, naquela época, Goiânia ainda era pequena e não acontecia tanta coisa que virasse notícia. Sabe o que aconteceu? O repórter publicou a matéria e ainda descobriu que o Setor Vila Rosa não existia no mapa de Goiânia.

Na Vila Rosa, tudo é problema há anos

Índio foi ver seus problemas de perto

Jornal Diário da Manhã
Edição 25/03/81

Prefeito garante escola e limpeza para a Vila Rosa

Jornal O Popular
Edição 25/03/81

Dona Ruth prosseguia em meio aos olhares admirados:

– Com certeza, o Prefeito leu o jornal, porque, após três dias, fez uma visita ao bairro com toda a sua comitiva. Com a chegada do Prefeito, a vizinhança ficou muito agitada e saiu gritando: "Dona Ruth, Dona Ruth, o Prefeito está aqui!". Então saí para ver o que estava acontecendo e vi gente saindo assustada de suas casas, com o barulho de carros em meio a tanto mato. Chamei meus vizinhos, arrumamos um lençol branco, rasgamos, fizemos uma faixa e escrevemos:

QUEREMOS ESCOLA!

Depois de um silêncio para reflexão, Dona Ruth continuava:

– E quando chovia muito, era tanta goteira que as crianças se escondiam debaixo das carteiras, mas se divertiam com a situação.

Um aluno perguntava:

– O que eles lanchavam?

– A merenda não era muito diferente da de hoje: arroz com carne, frango, farofa, canjica, arroz-doce etc... Então, crianças, como eu estava dizendo, a Escola funcionou em minha casa durante onze anos e no ano de 1992 foi construída uma escola novinha, que recebeu o nome de ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSA, esta aqui, que vocês estudam hoje.

Esteve presente:

A comunidade e o Prefeito Índio do Brasil Artiaga.

Moradores e Prefeito Índio na Casa de dona Ruth

Dona Ruth em sua casa recebendo os cumprimentos do Prefeito Índio do Brasil Artiaga.

Foto autografada pelo Prefeito Índio do Brasil Artiaga, enviada para dona Ruth

A curiosidade de todos os estudantes aumentava diante da descrição que Dona Ruth fazia das primeiras dependências da escola:

– Alugamos uma casa próxima à Avenida Rio Verde, de propriedade da Sra. Niveria. Foram contratadas duas professoras, Maria da Silva e Emília Pereira. E eu fui contratada para ser merendeira. Como não deu muito certo o funcionamento da Escola naquele lugar, ofereci a minha casa, pois aquelas crianças não podiam ficar sem estudar.

Geralmente, nesse ponto da narrativa, Dona Ruth era interrompida:

– Dona Ruth, sua casa era grande?

– Não, não era; aliás, era muito modesta, pequena e baixinha e as janelas eram de madeira, mas eu estava muito feliz por receber aquelas crianças e saber que não ficariam sem escola. Durante onze anos, a Escola funcionou em minha casa e, nesse período, passamos por muitos momentos difíceis: às vezes faltava o gás para fazer o lanche e eu tinha que buscar lenha no mato para acender o fogo.

Dona Ruth assumia um ar solene ao narrar esta parte da história:

– O Prefeito, que já sabia dos nossos anseios, se prontificou a nos atender. Então, todos os moradores se reuniram em minha casa com ele e sua comitiva para algumas definições: o bairro passaria por limpeza e seria autorizado o aluguel de uma casa destinada a uma escola, pois isso era urgente e não dava tempo de construir um prédio. Alguns dias depois, retornamos ao gabinete do Prefeito para que ele assinasse os papéis que autorizavam o aluguel de uma casa. E assim foi feito.

Prefeito recebe os moradores da Vila Rosa em seu Gabinete(1981).

Dona Ruth ainda acrescentava:

– Naquele período, além das crianças que estudavam em minha casa, vieram outras, oriundas de uma pequena escola que funcionava no Bairro Jardim Atlântico e que foi fechada. Hoje, apesar de não ser muito grande, nossa Escola é bonita e bem conservada. Ela conta com seis salas de aula, cozinha, banheiros, secretaria e depósito. Só falta uma biblioteca, sala de informática e uma quadra de esportes para atender melhor a nossa comunidade.

Ao terminar a sua narrativa, Dona Ruth sempre era aplaudida por todas as crianças e, em seguida, voltava para a cozinha para preparar carinhosamente o lanche. Rotina que seguiu há mais de 30 anos.

Lucas terminou de ler a história, pedi que fizessem um semicírculo e falei:

– Meninos, agora eu vou mostrar para vocês algumas fotos e uns slides dos projetos que vêm sendo desenvolvidos na Escola. Quem se lembra dos nossos passeios à casa de Dona Ruth, ao córrego Cascavel, ao auditório da TV Serra Dourada, da visita que recebemos do Sr. Índio do Brasil Artiaga e da Oficina da Beleza Negra?

A maioria das crianças se lembrava. Comecei a passar os slides e as fotos, a sala toda em silêncio, mas quando se viam nas fotos ou nas filmagens, não se continham, apontavam o dedo, davam risadas e relembravam entusiasmados, os momentos que viveram...

Vila Rosa continua fazendo história...

Projetos Desenvolvidos

1 - Meio Ambiente

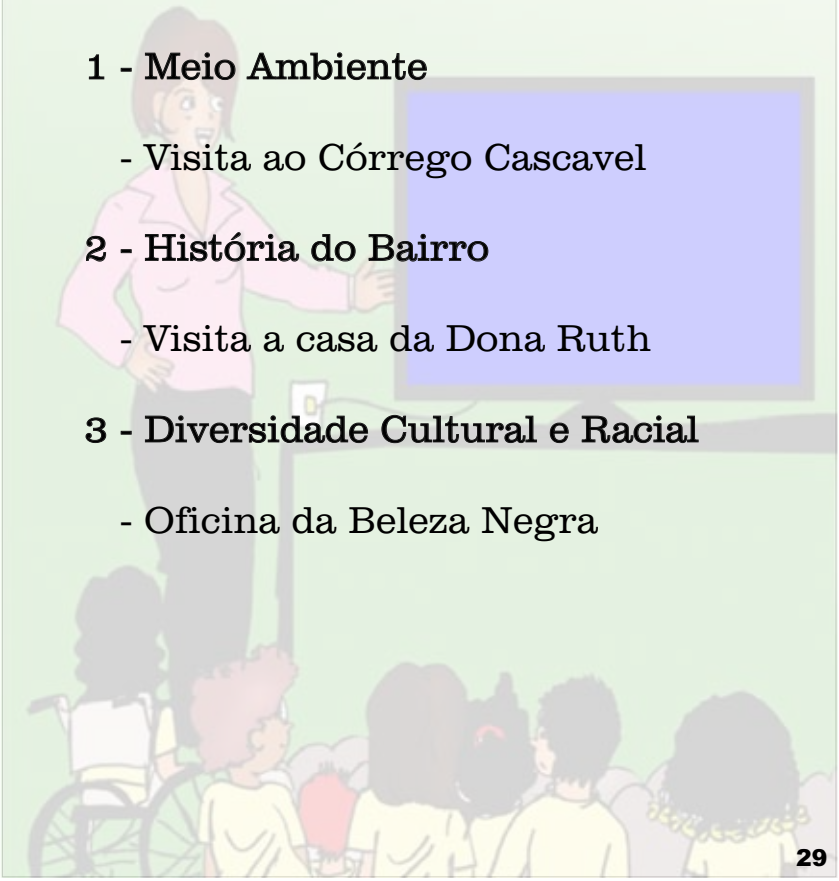
- Visita ao Córrego Cascavel

2 - História do Bairro

- Visita a casa da Dona Ruth

3 - Diversidade Cultural e Racial

- Oficina da Beleza Negra



Visita ao Córrego Cascavel

No dia em que fomos ao Córrego Cascavel, eu estava animada, pensando que iria ver: peixes, passarinhos e outros animais. Mas quando chegamos lá, vi destruição e umas casinhas, nestas casinhas moram pessoas que cuidam das hortas que ficam na beira da margem.

Não queria acreditar no que via: água poluída preta de sujeira, sem vida, sem luz... Fiquei triste.

Depois fomos a outra parte do córrego Parque Cascavel, onde vimos outra imagem: um lago bem cuidado, parque com brinquedos, tudo maravilhoso.

Samara Ferreira, 10 anos

Córrego Cascavel próximo a nascente.
Outubro de 2010

Visita a nascente do córrego Cascavel.
Outubro de 2010

Parte revitalizada do córrego Cascavel, Parque cascavel.
Outubro de 2010

Projeto História da Escola/Bairro - Visita à casa da Dona Ruth

No dia em que nós visitamos a casa da Dona Ruth, onde funcionava a antiga Escola, ela nos mostrou a casa, só que, agora tinha mudado um pouco, mas o banheiro que funcionava do lado de fora ainda estava lá do mesmo jeito. Ela nos recebeu muito bem e nos contou como tudo aconteceu. Disse também que naquele tempo as crianças costumavam subir em uma árvore que tinha no quintal e brincavam com bolas de meias e bolinhas de gude na hora do recreio. E que o lanche não era muito diferente do de hoje.

Contou ainda que sua casa era baixinha e que quando chovia caía pingo de chuva nos alunos, mas eles nem ligavam e se escondiam debaixo das carteiras e se divertiam com a situação. Nós também vimos os recortes dos jornais e as fotos daquela época.

Laís, 8 anos

1 - Ciclo I e professoras, visitando a casa da dona Ruth.
2 - Estudantes, Fábio, Gabriel, Felipe e Graciele e Dona Ruth.
3 - O banheiro foi conservado e está em bom estado até hoje, naquela época chamado de privada.

Outubro de 2010

Galeria de Fotos 1

Fotos de alguns estudantes da Escola, quando esta funcionava na casa de Dona Ruth, por volta de 1983.

Galeria de Fotos 2

Divina - 1ª série

Maria Leide - 1ª série

Maria Catarina - 2ª série

José Felix - 2ª série

Elineide - 2ª série

Raquel - 2ª série

Fernando - 2ª série

Deusmar Luís - 2ª série

Rosimar - 2ª série

Ângela - 2ª série

Elizabeth - 2ª série

Jaime Araújo - 2ª série

Maria Divina

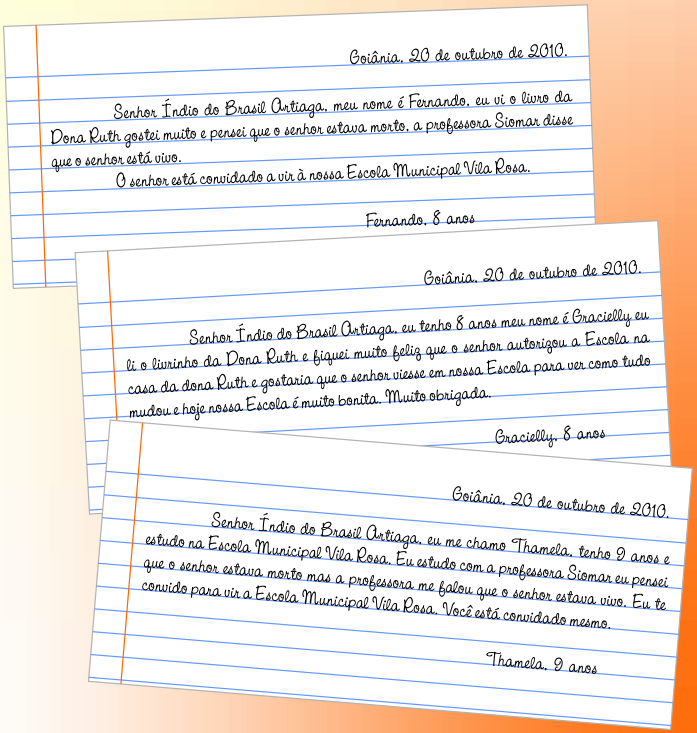
Nadir

Elias - 2ª série

O Convite

Ao conhecer a história da Escola, as crianças ficaram muito curiosas a respeito do Prefeito que autorizou o funcionamento da mesma na casa de Dona Ruth. Queriam saber quem era, se estava vivo e se era índio mesmo, devido ao fato de se chamar Índio do Brasil Artiaga. Então fomos pesquisar.

Tínhamos conhecimento de um cartório com o nome do ex-prefeito. Fizemos contato e descobrimos que o cartório era dele. Contamos às crianças que o havíamos encontrado. Elas ficaram muito felizes e empolgadas. Propomos que fizessem cartinhas convidando-o a vir à Escola, e assim foi feito.



Goiânia, 20 de outubro de 2010.

Senhor Índio do Brasil Artiaga, meu nome é Fernando, eu vi o livro da Dona Ruth gostei muito e pensei que o senhor estava morto, a professora Siomar disse que o senhor está vivo.

O senhor está convidado a vir à nossa Escola Municipal Vila Rosa.

Fernando, 8 anos

Goiânia, 20 de outubro de 2010.

Senhor Índio do Brasil Artiaga, eu tenho 8 anos meu nome é Gracielly eu li o livrinho da Dona Ruth e fiquei muito feliz que o senhor autorizou a Escola na casa da dona Ruth e gostaria que o senhor viesse em nossa Escola para ver como tudo mudou e hoje nossa Escola é muito bonita. Muito obrigada.

Gracielly, 8 anos

Goiânia, 20 de outubro de 2010.

Senhor Índio do Brasil Artiaga, eu me chamo Thamela, tenho 9 anos e estudo na Escola Municipal Vila Rosa. Eu estudo com a professora Siomar eu pensei que o senhor estava morto mas a professora me falou que o senhor estava vivo. Eu te convido para vir a Escola Municipal Vila Rosa. Você está convidado mesmo.

Thamela, 9 anos

Ele veio

Índio do Brasil Artiaga visita à Escola

Quando o ex-prefeito veio à Escola Municipal Vila Rosa, ele elogiou muito nosso trabalho, o livrinho. Falou que esse projeto é muito bom, porque se não fosse a Dona Ruth ter contado a história e a professora Siomar escrever, nós alunos nunca iríamos saber como era antigamente a Escola, o bairro e o Córrego Cascavel antes de ser poluído. Ele disse que isso é resgatar a memória.

Samara Ferreira, 11 anos

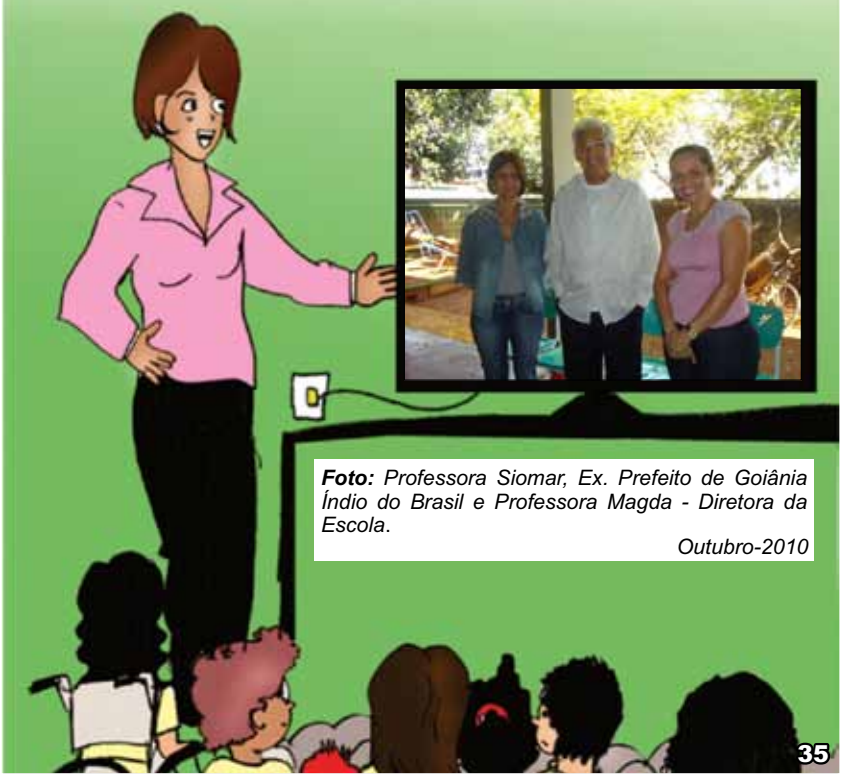


Foto: *Professora Siomar, Ex. Prefeito de Goiânia Índio do Brasil e Professora Magda - Diretora da Escola.*

Outubro-2010

35

Projeto Diversidade Cultural e Racial
Oficina da Beleza Negra

A oficina da beleza negra foi uma dinâmica proposta pela escola, durante o desenvolvimento do Projeto "Diversidade Cultural e Racial", com o objetivo de promover entre os estudantes o reconhecimento do valor da cultura e das características dos povos africanos para seus descendentes. Fez parte das ações voltadas à construção da identidade individual e coletiva dos estudantes que, na condição de brasileiros, herdam direta ou indiretamente as raízes daqueles povos.

Ocorrida durante um dia, a Oficina da Beleza Negra marcou de forma bastante positiva as atividades da Escola, pois ao se verem vestidas com as cores da África e serem fotografadas, as crianças começaram a refletir sobre o padrão de beleza posto/imposto pela mídia e a relativizar os conceitos preestabelecidos. A relevância dessa iniciativa pode ser constatada também na atitude de muitas crianças, que começaram a pesquisar sua história e a descobrir, com interesse, antepassados africanos.

1 *- Aluno - Arthur ciclo II.*
2 *- Aluna - Renata ciclo II.*
Novembro - 2010

Leitura literária e construção da identidade

Um dos aspectos fundamentais da literatura infantil e juvenil diz respeito aos processos de identificação que ela promove. Ao fruir da arte da palavra escrita, a criança pode reconhecer-se nos personagens com as quais se identifica e alcançar um amadurecimento íntimo que Marie-Louise von Franz (1984) denomina de individuação e que pode ser entendido como um encontro consigo mesmo. Bruno Bettelheim (2007) concebe, ainda, que as crianças se identificam com os personagens/heróis, psicologicamente e fisicamente. Nesse sentido, é possível considerar que a criança negra, ao se deparar apenas com personagens brancas, vai se afastando de sua identidade e assumindo a do outro, de modo a adotar uma perspectiva negativa sobre si mesma. Assim, tendo em vista a diversidade étnica das crianças de nossa Escola e percebendo a importância de enriquecer nossas propostas de leitura literária, selecionamos as obras seguintes para desenvolver as temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira:

O baú das histórias, de Gail. E. Haley

O baú das histórias nos mostra as cores e a cultura do povo africano.O livro ressalta a importância de se contar história fazendo um resgate cultural.

A cor do preconceito, de Carmen Lúcia Campos

A cor do preconceito apresenta a história de uma menina que acredita que poderá melhorar sua vida por meio dos estudos, mas se vê confrontada com a questão de sua identidade. A obra também traz alguns textos informativos sobre as contribuições africanas e a vida dos negros no Brasil.

As tranças de Bintou, de Sylviane A. Diouf

Esta obra traz a linda história de uma garotinha que vive sonhando em poder trançar os seus cabelos e se livrar dos birotes. Apresenta um ótimo texto e belas ilustrações que enfatizam algumas características do continente africano, como o colorido das roupas, a arte, o modo de vida de alguns povos africanos.

O menino marrom, de Ziraldo

É um livro muito interessante, pois aborda o preconceito e aponta para a beleza da diversidade racial de uma forma lúdica, com personagens não estereotipados.

O menino Nito, de Sônia Rosa

A autora propõe um texto reflexivo a respeito dos gêneros e dos diferentes estereótipos a que estamos acostumados. O menino Nito é um personagem que vive um dilema por acreditar que "homem não chora".

O amigo do rei, de Ruth Rocha

Ruth Rocha aborda a escravidão de uma forma que o negro não é subjugado, pelo contrário, mostra como ele é forte, corajoso e que, através de sua luta, pode conseguir livrar-se da condição de escravo.

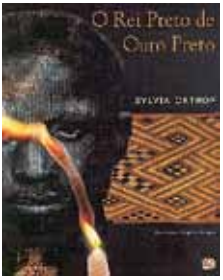
Menina bonita do laço de fita,
de Ana Maria Machado

Ana Maria Machado apresenta a história de um coelho que se encanta por uma menina negra e que faz de tudo para ficar preto. Mas depois compreende que a cor está ligada à genética.

O presente de Ossanha,
de Joel Rufino dos Santos

É um conto africano que aborda a amizade entre dois garotos, um preto e outro branco. O primeiro era escravo e consegue sua liberdade por causa de um presente que ganhou de Ossanha, um Deus africano, Deus da mata.

O Rei Preto de Ouro Preto,
de Sylvia Orthof



Sylvia Orthof conta de uma forma poética a trajetória dos negros trazidos da África para o Brasil. Fala do sonho de liberdade do negro Chico Rei, que foi alforriado por meio de seu trabalho. O livro apresenta ilustrações belíssimas.

Falando Banto,
de Eneida Duarte Gaspar

A obra mostra que muitas palavras de origem africana estão presentes no nosso dia-a-dia e traz, no final, um vocabulário de

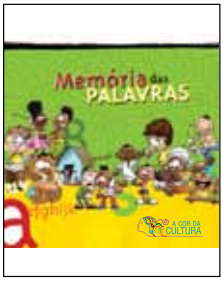
Gosto de África: histórias de lá e daqui,
de Joel Rufino dos Santos

Seis contos de lá e daqui. Histórias contadas de forma crítica e afetuosa e que nos possibilitam entender melhor a nossa cultura

A Semente que veio da África,
de Heloísa Pires Lima

Heloísa Pires apresenta várias histórias, tendo como tema a árvore, mas não uma árvore qualquer. Esta é uma e ao mesmo tempo muitas, uma vez que recebe diferentes nomes de acordo

Memória das palavras,
Coordenação do Projeto
Ana Paula Brandão



Livro distribuído pelo MEC e que traz o significado de A a Z de palavras que herdamos da África.

O cabelo de Lelê, de Valéria Belém

Valéria Belém apresenta de uma forma poética a história de Lelê, uma menina que não gostava dos seus cabelos, mas, depois que descobriu a origem dos mesmos, passou a inventar e reinventar penteados.

Pretinho, meu boneco querido,
de Maria Cristina Furtado

A história acontece dentro de um quarto, onde um bonequinho preto sofre discriminação e preconceito. Mas depois os bonecos agressores reconhecem o erro que cometeram e pedem desculpas.

Luana,
a menina que viu o Brasil neném,
de Haroldo Macedo e Faustino Osvaldo

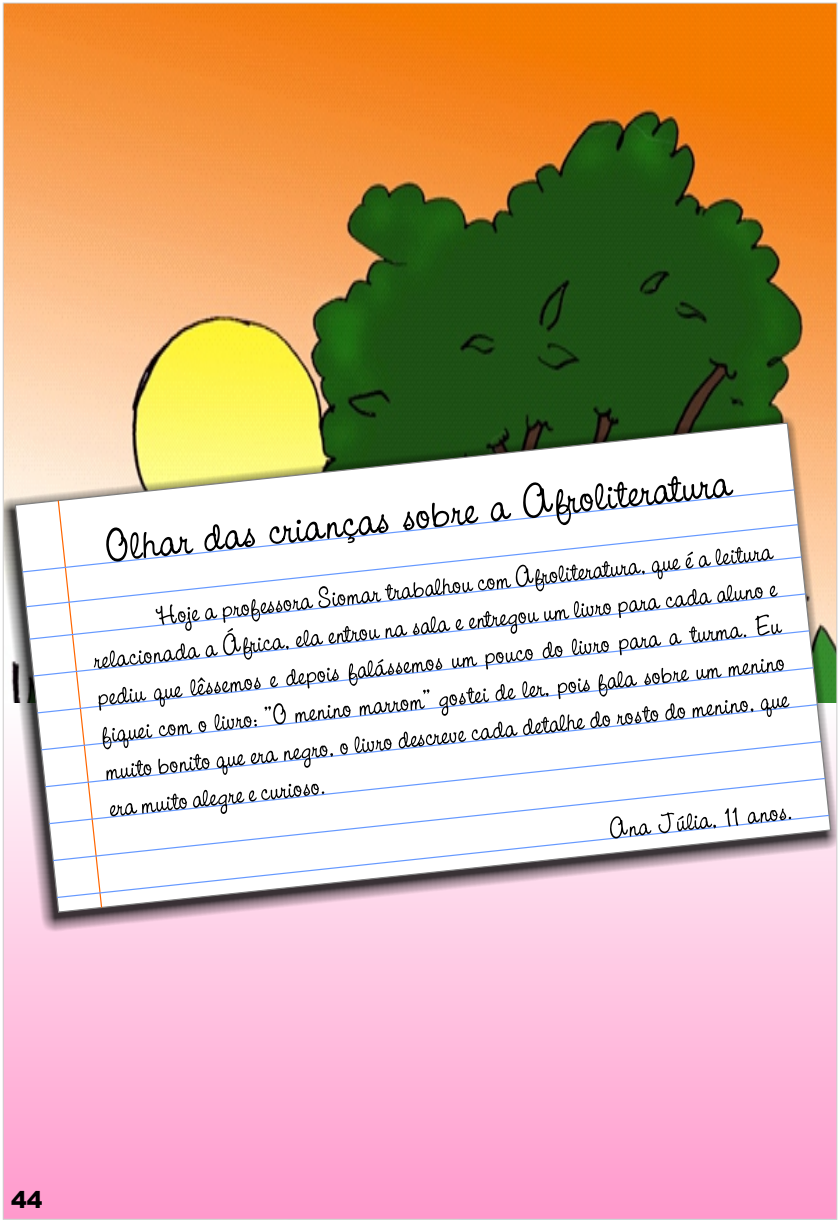
Luana é negra, linda, esperta e adora lutar capoeira. Ela tem um berimbau mágico e através dele mostra um Brasil pluriétnico.

ABC do Continente Africano,
de Rogério Andrade

Tanto o autor como a ilustradora do livro são conhecedores das contribuições histórico-culturais do Continente Africano. E retratam o universo colorido e mítico em que os brasileiros estão ligados.

A História de Chico Rei,
de Béatrice Tanaka

É uma obra que deve ser lida pelos educadores e educandos, pois aborda os temas: Brasil Colonial, Cultura Afro-brasileira, Escravidão e Carnaval, tendo como personagem Chico Rei, um escravo que, assim como seu povo, compra a liberdade com o ouro que esconde em seus cabelos.



Olhar das crianças sobre a Afroliteratura

Hoje a professora Siomar trabalhou com Afroliteratura, que é a leitura relacionada a África, ela entrou na sala e entregou um livro para cada aluno e pediu que lêssemos e depois falássemos um pouco do livro para a turma. Eu fiquei com o livro: "O menino marrom" gostei de ler, pois fala sobre um menino muito bonito que era negro, o livro descreve cada detalhe do rosto do menino, que era muito alegre e curioso.

Ana Júlia, 11 anos.

Bibliografias:

BARBOSA, Rogério Andrade. ABC do Continente Africano. São Paulo: SM, 2007.

BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Ed Paz e Terra S/A. São Paulo. 2007.

CAMPOS, Carmen Lúcia. A cor do preconceito. São Paulo: Ática, 2007.

DIOUF, Sylviane A.. As tranças de Bintou. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FRANZ, Marie-Louise von. A individuação nos contos de fada. São Paulo: Paulus, 1984.

FURTADO, Maria Cristina. Pretinho, meu boneco querido. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.

GASPAR, Eneida Duarte. Falando Banto. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

HALEY, Gail E.. O baú das histórias. São Paulo: Global, 2005.

LIMA, Heloísa Pires. A Semente que veio da África. Rio de Janeiro: Salamandra, 2005.

MACEDO, Haroldo; OSVALDO, Faustino. Luana, a menina que viu o Brasil neném. São Paulo: FTD, 2010.

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 2010.

ORTHOF, Sylvia. O Rei Preto de Ouro Preto. São Paulo: Moderna, 1997.

Projeto Ana Paula Brandão. Memória das palavras. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A cor da Cultura).

ROCHA, Ruth. O amigo do rei. Rio de Janeiro: Salamandra, 2009.

ROSA, Sônia. O menino Nito. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. Gosto de África: histórias de lá e daqui. São Paulo: Global, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. O presente de Ossanha. São Paulo: Global, 2000.

TANAKA, Béatrice. A História de Chico Rei. São Paulo: SM, 2010.

ZIRALDO. O menino marrom. São Paulo. Melhoramentos, 1986.

MEC - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Significado das Palavras

1 - Abaixo-assinado
Significado de Abaixo-assinado

s.m. Documento assinado por várias pessoas, em que se expressam reivindicações, solidariedade ou protesto.

2 - Lamparina
Significado de Lamparina

s.f. Pequena lâmpada.
Pequeno disco com um pavio no centro, que boia no azeite, produzindo luz fraca.

3 - Trieiros
Significado de Trieiros

Pequena estrada feita para só uma pessoa ou animal passar.

4 - Descrença
Significado de Descrença

s.f. Falta de crença; dúvida, incredulidade.
Estado de uma pessoa, de um grupo, que não tem crença religiosa.

5 - Imponente
Significado de Imponente

adj. Que é próprio para atrair os olhares, as atenções, o respeito; que impõe admiração: figura imponente.

6 - Solene
Significado de Solene

adj. Acompanhamento de cerimônias públicas e extraordinárias: comemoração solene.
Pomposo, majestoso, triunfal: entrada solene.

7 - Modesta
Significado de Modesta

adj. Que pensa a seu respeito ou fala de si mesmo sem orgulho; despretensioso; humilde. / Moderado, desambicioso. / Simples; pobre...

8 - Fuligem
Significado de Fuligem

s.f. Matéria negra, pulverulenta e espessa, que a fumaça deposita nas chaminés e na superfície dos corpos expostos ao contato dela.

Escola, sujeitos e educação integral numa perspectiva Inclusiva

Iolanda Alves Fernandes Ferro[1]
Maria da Gloria Silveira de Oliveira[2]
Enymaria Barreto Guedes[3]

Esta pesquisa tem como objetivo a proposta da escola de tempo integral para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil e melhores condições para a concretização da escola inclusiva. Trata-se de uma investigação de como ocorre os processos de inclusão em uma escola publica da rede municipal da cidade de Trindade, que possui atendimento de sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo este uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e que visa o desenvolvimento e o atendimento em tempo integral aos alunos portadores de necessidades especiais bem como todos os alunos que frequentam a Educação Infantileo Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de questionários e observações buscando compreender como acontece a inclusão em uma escola que não é de tempo integral, porém regular,com funcionamento fragmentado de 4 horas, mas tem a sala de AEE,e estaprioriza o atendimento dos alunos com necessidades especiais no contra turno.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL INCLUSIVA

Atualmente a Educação no Brasil é alicerçada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profis-

1. Graduada em Pedagogia pela UFG, com Pós em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, trabalha nas rede Municipal de ensino de Goiânia e Trindade, atua como professora da sala de recurso multifuncional no Atendimento Educacional Especializado – AEE desde 2009. iolanda.aff@gmail.com

2. Graduada em Pedagogia pela UEG, trabalha na rede municipal de ensino de Trindade como professora da sala de recurso multifuncional no AEE. maridagloriasil@gmail.com

3. Graduada em Letras.ebguedes@ig.com.br

sionais da Educação (Fundeb), que atende da Educação Infantil, ao Ensino Médio e também garante fundo e recursos para que se implante a Educação em Tempo Integral e oferte a Educação Inclusiva.

A educação no Brasil é direito previstona Constituição Federal e nos artigos 205 e 227 (BRA SIL, 1988) destaca os sujeitos que compõe o ambiente escolar definindo seus direitos a Educação, juntamente com o dever da família e do estado de proporcionar e assegurar uma Educação visando o pleno desenvolvimento da cidadania e qualificação para o trabalho.

Na LDB, Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 34 e 87, (BRASIL,1996) define que na modalidade do ensino fundamental a jornada escolar é de no mínimo quatro horas aula em sala, podendo ser ampliado no período de tempo integral prevendo o tempo e espaço para a promoção do ensino.

Esta mesma Lei, em suas disposições transitórias, ao instituir a Década da Educação estabelece o regime de escola de tempo integral no parágrafo quinto - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integra.(LDB Nº 9394/1996)

Podemos citar também o Decreto n° 6.253/2007, que ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação - PNE -, definiu a ampliação da jornada escolar de no mínimo sete horas, com permanência do aluno em atividades escolaresdurante todo período letivo.

Ressaltamos ainda que a história da Educação Inclusiva e a legislação mostram que existe uma preocupação em oferecer educação e cuidados para as pessoas com necessidades educativas especiais, fazendo-se necessário a busca de alternativas para que a educação formal de todas as pessoas se efetive. Para tanto é preciso que a lei seja cumprida, como por exemplo, a Declaração de Salamanca, de 1994, que veio para incentivar a inclusão no contexto da educação e que teve sua origem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

As leis que norteiam a educação inclusiva garantem que as pessoas com deficiência tenham direito a participação plena e igualdade de oportunidades. Buscando esclarecer legalmente esta definição aLDB, no art. 3º

da resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2001, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, e no Art. 8º assegura a estes, recursos e serviços educacionais especiais como apoio, complemento e suplemento curricular para o desenvolvimento de suas potencialidades

A implementação da inclusão das pessoas com NEE é um desafio, garantido em lei que transpõe muitos modelos existentes.

Deste modo, é possível observar que as bases legais por si não garantem a efetivação da escola de tempo integral inclusiva, mas alguns fatores são necessários como a elaboração do projeto político pedagógico capaz de apresentar a realidade da Unidade Escolar, ter as atribuições de todos os sujeitos estabelecidas e divulgadas e contar com a participação de todos, professores, funcionários, alunos, família e comunidade na construção da escola almejada.

É preciso analisar as políticas públicas, as dificuldades e a necessidade de reestruturar as escolas com adequações na estrutura física, nos recursos humanos, na flexibilização e adequação do currículo e nas praticas diária dos sujeitos aqui envolvidos.

A PROPOSTA DA ESCOLA

A escola municipal analisada está situada no município de Trindade, no Estado de Goiás, e conta com dois turnos: matutino e vespertino, e tem um total de alunos 567, sendo 111 na Educação Infantil e 456 no Ensino Fundamental.

São 28 turmas, sendo 30 professoras de sala, 11 apoios, 2 professoras de Educação Física, 4 de reforço e 2 com formações especificas que atuam na sala do Atendimento Educacional Especializado-AEE, foco desta pesquisa.

Nesta escola atendecrianças com necessidades educacionais especiais em sala de AEE, que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aqueles não vinculados a uma causa orgânica especifica, somando-se 30%, e aqueles relacionados às condições, dis-

funções, limitações ou deficiências,(visual, surdo, física, intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ousuperdotação, que somam os outros 70%.

Na rotina diária da escola, nas salas regulares os alunos especiais, contam com o professor da turma que planeja as atividades para todos, uma professora apoio que com ajuda da coordenação e professor do AEE, que fazem adaptaçõesdas atividades.

A sala de recurso multifuncional ou sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) é uma sala atípica nas escolas convencionais e é denominada Tipo I, pois tem tamanho maior que o padrão, com a metragem de 7.90 x 6.80 que equivale a 53.72 m². Diferente na estrutura interna, que é recebe recursos especiais, possui equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos únicos. Tudo adquirido de acordo com as normas legais em 2009, quando também recebeu uma verba para aquisição de mais materiais e mobiliários que a escola julgou necessário, a maior parte da verba foi destinada a reforma com adaptação arquitetônica, nas salas, banheiros e corredores.

Com a matricula de alunos deficientes visual em 2011, a escola foi favorecida com a sala Tipo II recebendo da mesma fonte outros equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos sendo eles a maquina de datilografia debraille, impressora braille, regletes de mesa, sorobans todos estes aparatos com fim de contemplar as especificidades de cada aluno aqui atendido.

Os atendimentos são realizados no contra turno, uma vez por semana, no período de 50 minutos, individualizado ou em pequenos grupos, com atividades complementar ou suplementar aos da sala regular, utilizando recursos de acessibilidades, estimulando a autonomia e a independência com intuito de eliminarbarreiras que impedem a participação destes alunos no ambiente escolar e no social.

Este atendimentodo AEEé realizado por um professor com formação especificada na educação especial, ele desenvolve um trabalho que envolve todos os sujeitos, alunos, famílias e comunidade escolar. Com atividades específicas este professor identifica as habilidades e necessidades dos

alunos com NEE, levantamento que dão norte para elaboração, execução e também avaliação do plano de AEE de cada aluno. Neste plano são definidos, o cronograma, as estratégias pedagógicas, recursos acessíveis que promova o desenvolvimento das habilidades e superação das dificuldades. Cabe também a este professor orientar e acompanhar o trabalho em sala de aula comum.

Ainda que as politicas públicas contemplem a educação especial com o direito do aluno com NEE garantido sua inclusão educacional e que algumas escola sejam contempladas com salas multifuncionais, faz-se necessário que haja mudanças na concepção e nas praticas de gestão, de salas de aula e de formação de professores, só então o direito de todos a escolarização será efetivado.

Portanto, há nesta escola analisada um funcionamento fragmentado de 4h. A implementação da escola de tempo integral nesta, bem como em toda rede publica de ensino, beneficiará não só os alunos com NEE, mas todos os sujeitos envolvidos no processo escolar. Propiciando melhores condições para de fato consolidar a escola inclusiva como promotora da qualidade do ensino regular.

Referências

CENPEC. Educação Integral. São Paulo, Caderno Cenpec, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.cenpec.org.br

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Educação Integral. Texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

_____. Lei nº 11.494, de 01 de janeiro de 2007, artigo nº10. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

_____. Lei nº 10.179/01. Plano Nacional de Educação (PNE). Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Portaria normativa interministerial nº 17, 24 de abril de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

_____. Resolução no19, de 15 de maio de 2008. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. Constituição Federal. Artigos 205 e 227. Brasília: Constituição Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, 2010.

Escrita criativa como metodologia de ensino a partir de uma breve análise quanto a educação escolar, os letramentos e as novas tecnologias

Patricia Correa Junqueira[1]

JUSTIFICATIVA

Algumas das questões mais relevantes dentro da escola atual se referem ao desinteresse dos alunos quanto ao estudo de matérias vinculadas ao currículo de cada disciplina. Essa dispersão, entretanto, não deve ser vinculada a uma alienação quanto à vida cotidiana e aos fatores que a englobam. Pelo contrário, crianças e jovens demonstram grande interesse quando os assuntos abordados dentro de sala de aula, ou mesmo em um grupo de amigos, se referem a anseios, problemas, dificuldades, enfim, a termos que fazem parte do meio social em que estão inseridos.

As tecnologias e suas possibilidades de uso se inserem neste contexto de forma predominante e determinante. O uso do computador, por exemplo, já se tornou uma necessidade para a grande maioria da população, seja em questões profissionais ou mesmo como meio de entretenimento. Veen; Wraking (2009) trata sobre a era digital e as dificuldades referentes aos métodos de ensino dentro das escolas. O grupo discente é um público novo, dinâmico, conectado com as inovações tecnológicas, por outro lado, grande parte das escolas não utiliza este fator como um aliado, mas sim, como um inimigo da aprendizagem.

Neste contexto, a escola encontra o desafio do ensino da leitura e da escrita, de forma a atender as expectativas que se espera da mesma e, ao

1. Graduada em História em Pedagogia, Mestranda pelo programa do MIELT (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) promovido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Bolsista pela FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás), funcionária efetiva do Estado de Goiás atuando como Coordenadora Pedagógica no Centro de Internação para Adolesecentes de Anápolis (CIAA). patriciahistoriadora@hotmail.com.

mesmo tempo, atender as necessidades do próprio aluno. A leitura como simples decifração de símbolos não denota a qualidade da interpretação e, muito menos da escrita criativa.

Os alunos dessa era digital estão vivendo um momento em que a linha que faz a divisão entre o real e o virtual é tão tênue que chega a dar a ilusão de que não exista. É um mundo de possibilidades aparentemente ilimitadas, sendo que a tecnologia proporciona a sensação de que é estritamente essencial para a vida cotidiana de qualquer indivíduo.

A escrita criativa possibilita o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura a partir do reconhecimento do mundo pelo reflexo da vivência social. O uso dos aparatos tecnológicos não se restringe ao computador e seus derivados, visto que tudo o que o homem utiliza para facilitar a sua vida faz parte do processo de desenvolvimento tecnológico. Assim, o próprio uso do lápis, do papel, de objetos palpáveis, compreende o despertar da leitura e interpretação através da escrita criativa.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Os desafios a serem enfrentados, aqui, são encarados como etapas que levam a novos horizontes. Leitura pelo simples ato de ler não proporciona novas descobertas. A interpretação, a partir do envolvimento com o que está sendo estudado/pesquisado, é indissociável da aprendizagem. Entretanto, enquanto educadores, percebemos as grandes dificuldades que o público discente têm quanto a desenvolverem uma boa leitura e, conseqüentemente, uma boa interpretação, comprometendo também a escrita.

A escrita criativa trabalha com estes pilares tão ricos à educação formal (leitura, interpretação e escrita) partindo da inserção do estímulo à criatividade, enquanto motivação das atitudes que aderem ao intuito de promover a aquisição de habilidades através do contexto social em que o educando está inserido. Dentro do que foi exposto procuraremos descobrir, através da investigação, como a escola tem lidado com problemas de desinteresse, assim como, também procuraremos apontar a relação que o ambiente escolar tem promovido com as novas tecnologias. Leitura e es-

crita não são objetivos inéditos no âmbito escolar, entretanto, quais são as metodologias utilizadas, dentro do contexto tecnológico, para se chegar a esse fim?

OBJETIVO GERAL

Compreender e vislumbrar as metodologias de ensino utilizadas por professores do Ensino Fundamental (2ª fase) a fim de promover a leitura/interpretação/escrita, apontando problemas e dificuldades a fim de estabelecer sugestões para superar tais obstáculos a partir do uso da escrita criativa, independentemente, da disciplina a ser ministrada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar e fazer um levantamento da qualidade de leitura e escrita dos alunos das escolas a serem selecionadas para este projeto.

Promover um estudo enfocando a visão do aluno quanto à leituras que acreditam atender as suas necessidades e expectativas no que se refere ao contexto social em que está inserido.

Compreender as metodologias adotadas pelos professores em sala de aula e vislumbrar até que ponto elas se identificam com as reais necessidades dos alunos.

METODOLOGIA

Flamarion e Brignoli nos chamam a atenção para a relação metodologia-dependência cultural, ou seja, os autores nos advertem que não podemos simplesmente adotar e utilizar um método – elaborado e desenvolvido em função de determinadas realidades históricas – para estudarmos fenômenos distintos cultural, temporal e espacialmente. É preciso, antes, fazer adaptações criteriosas para que possamos aplicar satisfatoriamente um método.

> Sendo assim, o método a ser utilizado na pesquisa, "depende fundamentalmente da modalidade de tema que se escolheu, da teoria de que se parte e das hipóteses, além da consideração de qual é a documentação disponível" (Cardoso: 1984, p.77).

A presente pesquisa abordará tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos, à medida que fazer-se uso de leituras bibliográficas, coleta de dados (questionários aplicados a professores e alunos), observação de algumas aulas em pelo menos três escolas (a serem definidas) e estudo através de análise aprofundada dos resultados obtidos.

Outro aspecto que será utilizado como apoio metodológico é a pesquisa participativa, num segundo momento, após a análise citada acima da qual faremos o levantamento de problemas apontados tanto pelo corpo docente quanto pelo discente. Procuraremos elaborar um projeto a ser aplicado nas escolas selecionadas a fim de inserir e/ou melhorar o trabalho no que se refere ao uso de práticas de escrita criativa, enquanto recurso didático, nas aulas de História.

Para tal, procuraremos realizar este trabalho com a segunda fase do Ensino Fundamental em escolas públicas, enfocando as peculiaridades sócio-econômicas e culturais que se inserem na realidade de cada âmbito escolar.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. A escola pública desde meados do século XIX até o séculoXX. In: _____. *A produção da escola pública contemporânea*. 4.ed. Campinas: Autores Associados. 2006. 288p. pp.133-228.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997. 512p.

BON, Francis. Transmitir a literatura: reflexões a partir das práticas de escrita criativa. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 588p.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa assunção (Org.). *Cibercultuta e formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 120p.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de oliveira; ROJO, Roxane Helena R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200p. pp.85-106. (Coleção Explorando o Ensino).

CARDOSO, Ciro Flamarion, & BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os métodos da História.* Rio de Janeiro, Graal, 2002, 6ª ed.

FISCHER, R.M.B. Mídia, maquinas de imagens e praticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago, 2007.

KREUTZ, Lúcio; LUCHESE, Terciane Ângela. A difícil conjugação das dificuldades culturais com as políticas públicas no processo escolar. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FERNANDES, Sônia Regina Souza (Org.). *Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 336p. pp.53-74.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza (org.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED-UEG/PUC-Goiás, 2011. 192p. pp.75-95.

MANCELOS, João de. Um Pórtico para a Escrita Criativa. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura*, Liboa, n.05, p.14-15, Ano 2, 2007.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2012. 176p. pp.133-172.

MATENCIO, Maria de Loudes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceito e imagens sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspetiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294p.

MATTA, A.E.R. Projetos de autoria hipermídia em rede: ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de Historia. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIACÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCACÃO*. Caxambu: ANPEd, 2002. Pp.95-118.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica.* São Paulo: Papirus, 2012. 176p. pp.11-65.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

SOARES, MAGDA. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003. 128p.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 128p.

Espaço da Arte: trabalhos manuais na escola – Estímulo ao aprendizado e divulgação de conhecimento

Maria José Oliveira de Faria Almeida[1], CEPAE/UFG

A realização de trabalhos manuais não é recente no CEPAE/UFG. As atividades de produção de artesanato, como as peças de decoração e outros objetos de artes manuais são desenvolvidas na nossa escola a aproximadamente 15 anos e buscam envolver a participação de pessoas da escola e da população em geral. Essa atividade teve início com o ensino de macramê – uma técnica de tecer fios que não utiliza nenhum tipo de maquinaria ou ferramenta, que foi promovido pela professora Kátia de Oliveira Campos, hoje aposentada.

Desde o início dessas atividades de trabalhos manuais uma pessoa se destacou pois esteve envolvida com todo o empenho para a realização das mesmas. É a servidora técnico-administrativa do CEPAE, senhora Célia Maria Freitas Antunes. E uma de suas preocupações foi sempre com o reaproveitamento dos materiais, de acordo com a indicação dos 3 erres: Reduzir, Reciclar e Reaproveitar. Assim, as atividades de produção de materiais artesanais visam também a conscientização sobre a importância do reaproveitamento dos materiais. Já foram produzidas bolsas com reaproveitamento de *banners*; de papeis descartados como os cartazes e calendários são obtidos objetos como as caixinhas artesanais para presentes, flores para guirlandas, entre outros.

No entanto, nem sempre foram feitos os registros oficiais dessas oficinas desenvolvidas no CEPAE, que muitas vezes foram programadas conforme as possibilidades de realização e do desejo de fazer algo diferente,

1. Professora Associada do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, da Universidade Federal de Goiás; Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: almeidamajose@gmail.com

em especial pela servidora Celia. Em alguns casos, o objetivo foi realizar as oficinas para auxiliar as alunas a aprender a fazer as próprias bijuterias ou a comercializar os produtos das oficinas visando arrecadar dinheiro para a formatura dos alunos do Ensino Médio.

O primeiro registro oficial dessas oficinas foi realizado pela professora Elizabete Francisca de Oliveira Pereira, Coordenadora Pedagógica da 2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio do CEPAE no período de 2006 à 2011. A professora Elizabete, hoje aposentada, propôs a realização de várias atividades que envolvessem toda a comunidade do CEPAE: servidores técnico-administrativos, professores, alunos e seus familiares. Através dessas atividades pretendia trazer as famílias para participar das propostas da Coordenação Pedagógica que, dentre tantas outras, realizou as rodas de conversação e as oficinas de trabalhos manuais. E nessa época foram realizadas oficinas como a de ponto cruz, de produção de bijuterias, de pão caseiro, de sabonete artesanal, de sacolas com material descartável, etc.

O objetivo das oficinas é a qualificação das pessoas, pois alguns alunos e seus familiares tem interesse em aprender trabalhos manuais, inclusive visando a comercialização dos produtos para complementação de renda familiar. A participação nas oficinas permite um aprendizado significativo, o envolvimento em atividades produtivas e a utilização melhor do tempo ocioso.

As oficinas são pensadas para atender as várias séries/anos do CEPAE, o que permite a participação de alunos de várias idades (fases diferentes), de acordo com a temática. A escolha das oficinas varia de acordo com a época do ano, sendo que algumas são mais específicas para alguns períodos como a produção de guirlandas no final do ano, a confecção de velas em gel e sabonetes artesanais com figuras de ovelhinhas e anjinhos pela época da Páscoa, ou mesmo a produção de balões no mês de junho por ocasião das festas juninas.

Alguns cursos são muito específicos como é o caso da oficina de produção de pão caseiro. Este já foi oferecido por duas vezes no CEPAE. O referido curso ensina não apenas a produção do pão caseiro mas também

a produção do fermento que também é obtido de forma artesanal. O curso inicia com a feitura do fermento, que é distribuído (uma amostra ou isca) a todos os participantes. A seguir é elaborada a massa do pão "passo-a-passo" e finaliza com o pão pronto (feito com antecedência – pois o mesmo necessita de tempo para crescer) sendo assado e servido numa confraternização entre os participantes do curso.

No início do ano de 2013 as atividades relacionadas com as oficinas foram cadastradas como um projeto de extensão, cadastrado no SIEC da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UFG com o número: CEPAE-147 e o título: "Espaço da Arte".

As atividades do projeto "Espaço da Arte", no ano de 2013, aconteceram uma vez por mês, em geral as 6ª feiras, e o público participante foi em média de 15 pessoas por oficina. Os instrutores de algumas das oficinas são professores ou servidores técnico-administrativos do CEPAE. Outras são ministradas por pessoas da comunidade que, em muitos casos, não cobram nada para ministrar esses cursos, ou cobram um valor simbólico, necessitando apenas da aquisição dos materiais necessários para a confecção dos produtos.

Em outros casos, devido à especificidade dos cursos, é necessário o pagamento da pessoa especialista que vai ministrar o curso. Quando é necessário a aquisição de materiais que tenham um custo elevado, e que nem todos os participantes tenham a possibilidade de adquirir tal material, a Associação de Pais e Mestres (APM) do CEPAE costuma emprestar o recurso (ou mesmo custear o curso). Após a realização da atividade, com a produção dos materiais e a sua comercialização, o dinheiro é reposto junto à Associação.

Em 2013 foram realizadas várias atividades sendo alguns cursos específicos para determinadas séries. Em alguns desses cursos trabalharam mais de um instrutor como pode ser visto a seguir. No mês de março - *Cadernos e agendas* - oficina ministrada pela instrutora Joseneide Aparecida; no mês de abril - *Sabonete artesanal* – oficina ministrada pela instrutora Luciana Roberta; no mês de maio - *Caixinha dia das mães* - oficina minis-

trada para os alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do CEPAE pelas instrutoras Maria Alice, Joana, Olinda, Celia e Wilma Flor; no mês de junho - *Balões juninos* - oficina realizada pelas instrutoras: Elida Ferreira, July Mary, Olinda, Wilma Flor e Célia; no mês de setembro – *Regalo* – oficina ministrada pela instrutora Natalina e Vanda; no mês de outubro - *Flores de Guirlanda* - oficina realizada para alunos dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental do CEPAE pelas instrutoras Célia e Olinda; no mês de novembro - *Encadernação* – oficina realizada pela instrutora Cejanne Cintra Martins e no mês de dezembro - *Confecção de guirlandas* – oficina realizada pelas instrutoras Célia, Elida, Luciana, July e Olinda.

Acreditamos que as oficinas de trabalhos manuais desenvolvidas no CEPAE são importantes por contribuir com a divulgação do conhecimento não formal. Além disso, existem vários relatos de pessoas que participaram desses cursos e oficinas, aprenderam a fazer os trabalhos e hoje vivem da comercialização desses materiais, algumas inclusive mantendo a família com a renda da venda de tais produtos.

Equipe do Projeto de Extensão "Espaço da Arte"
(Cadastrado na PROEC/UFG - Nº CEPAE-147)
Coordenadora interna: Maria José Oliveira de Faria Almeida
Coordenadora Externa: Luciana Roberta Freitas Antunes
Docentes:
Maria Alice de Sousa Carvalho
Maria Olinda Oliveira Barroso
Elida Ferreira
Joana Rosa de Almeida
Técnico-administrativos:
Célia Maria Freitas Antunes
Wilma de Cássia Flor Almeida
Externo:
July Mary Andrade

Espanhol em ambiente virtual de aprendizagem

Iris Oliveira de Carvalho[1], Cepae/UFG

INTRODUÇÃO

Em 2006, a UFG inicia a oferta de cursos de graduação e especialização à distância e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), a produção de materiais para o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental que é ofertado nessa modalidade. Sou professora no Cepae, recebi treinamento e ministrei cursos de formação para tutores de polo e orientadores acadêmicos em ambiente *moodle*.

O *moodle* é um *software* livre que pode ser instalado em diversos ambientes (Linux, Windows, Mac OS, Unix) e que gerencia salas de aula virtuais e seus aplicativos ou recursos.

Desde então, produzi material específico para utilização no ambiente e durante os cursos de treinamento percebi como o *moodle* é profícuo para a aprendizagem. No Cepae, sou professora de Língua Espanhola, atuo com alunos do Ensino Fundamental e Médio e me interessei em usar o *moodle* com alunos da Educação Básica. Atualmente, desenvolvo um projeto de pesquisa em produção de materiais para Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Em 2013, realizei um estudo piloto em uma disciplina eletiva, "Espanhol em Ambiente Virtual de Aprendizagem", ministrada no Núcleo Livre da Matriz Curricular do Cepae, no período vespertino.

Nessa disciplina, alunos do Ensino Médio realizaram atividades no *moodle* e intergiram com os colegas utilizando a língua espanhola. As atividades foram pensadas levando em consideração as preferências elencadas pelos próprios participantes. O objetivo principal era determinar o grau de

1. Graduada em Letras Português/Espanhol e Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Professora autora de materiais para Ensino a Distância para Curso de Especialização. Revisora pedagógica de materiais multimídia e textos para AVA. Professora de Espanhol do Ensino Fundamental e Médio no CEPAE/UFG.

interesse dos alunos em utilizar o ambiente. Especificamente, se os temas escolhidos por eles manteriam o grau de motivação do início ao fim do curso e também se as ferramentas do *moodle* seriam eficazes para promover o uso da língua estrangeira no ambiente. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: 3 questionários, o Ambiente Virtual de Aprendizagem e a observação das aulas.

Assim, este texto apresenta algumas considerações sobre o uso do AVA e um breve relato de experiência do estudo piloto.

SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Sabemos das características interacionais das redes sociais e da função essencial das novas tecnologias em nossas vidas. Segundo Leffa (2006), a principal vantagem do uso do computador seria a sua capacidade de simular uma grande quantidade de situações e, para a Educação, simular a sala de aula, já que pode proporcionar a interação entre o professor, o aluno e o conteúdo.

Para Dias e Leite (2010, p. 92), um Ambiente Virtual de Aprendizagem pode ser definido como "uma sala de aula virtual acessada via *web*". Para Santos (2002, p. 426), um Ambiente Virtual "é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem". Assim, podemos perceber que embora seja virtual, o AVA traz uma realidade para o processo de aprendizagem, o uso da tecnologia como mais uma ferramenta a serviço do professor.

A aprendizagem mediada por AVA pode permitir, segundo Santos (2002), que haja a interação *aluno/aluno* e *aluno/alunos* comuns nas atividades em classe, com leitura de textos, formação em duplas e pequenos grupos ou falar para a turma, no *ciberespaço*. Esse aluno experimenta a interação *alunos/alunos*, própria de atividades em produção de texto *wiki*, *chat* ou fórum de discussões.

A disposição dos alunos em ir para a escola limita-se a encontrar os colegas, praticar esportes e conversar sobre assuntos de interesse dos

jovens. Essa disposição diminui assim que entram em sala, demonstram apatia durante as atividades escolares ou quando devem desempenhar tarefas em casa, (Boruchovitch e Bzuneck, 2002). Nesse sentido, a perspectiva de um Ambiente Virtual de Aprendizagem amplia a noção de espaço de aprendizagem. Uma vez intrínsecos em um ambiente aprazível, os alunos produzirão conhecimento, auxiliarão uns aos outros utilizando a LE como suporte. O diferencial do processo está em não obedecer a horários pré-estabelecidos, mas interagir socialmente, obter informação e compartilhar seu universo e vivência de adolescentes. Tudo isso em um local, totalmente despersonalizado do obrigatório que a escola impõe a eles e revestido pelo poder da sedução da ideia de autocontrole das atividades.

Podemos afirmar que o *moodle*, por ser uma mediação tecnológica e educacional livre, apresenta-se como propício para o processo escolar, porque esse ambiente tem grande potencial para desenvolver ações consideradas por nós fundamentais para a educação na perspectiva colaborativa. Alguns dos recursos possíveis de serem utilizados no *moodle*, segundo Dias e Leite (2010), são: criar uma página de texto, acessar *links* com arquivos ou *sites*, visualizar subdiretórios ou pastas, criar fóruns, criar *chats*, enviar tarefas, um *wiki* (documentos criados e editados por várias pessoas), criar glossários. É possível ainda, obter informações de quantas vezes e por quanto tempo um usuário se conectou no ambiente, ou seja, como nas aulas presenciais, o professor pode realizar a "chamada" no final do dia, fazendo suas anotações de quem esteve presente em sua sala de aula virtual.

USANDO O AMBIENTE

O estudo piloto foi realizado com um grupo de alunos do Ensino Médio, que utilizou o ambiente *moodle* por 5 meses. Inicialmente, os alunos receberam instrumentalização com a professora de informática da escola, durante 3 encontros para utilizar as ferramentas do ambiente *moodle*. Foram cadastrados com *login*, senha e, a primeira atividade, foi de elaboração de perfil.

O material disponibilizado no AVA foi elaborado ou adaptado, a partir do centro de interesse dos alunos, dos temas escolhidos e do tipo de atividades mencionadas no segundo instrumento, o questionário de preferências. Com o primeiro instrumento, o questionário inicial, foi possível traçar o perfil dos participantes, saber se já haviam trabalhado no *moodle*, conhecer seus hábitos na *web* e em redes sociais e o tempo de uso do computador. Também foi possível conhecer as preferências musicais, literárias e o centro de interesse em pesquisas na internet.

O ambiente teve manutenção e atualização semanal e os temas trabalhados foram os mais elencados pelos participantes como: música, jogos eletrônicos, saúde e alimentação, cultura e arte, histórias sobrenaturais, tatuagens, escolha profissional, entre outros. Durante os 5 meses percebi que os alunos quase não se ausentavam das aulas e quando o faziam podiam realizar as atividades em casa e postar as tarefas avaliativas no ambiente. E todos, faziam as tarefas, sem exceção.Também, percebi durante as aulas, o interesse em ler os textos e realizar as atividades a cada novo tema. Quando as atividades envolviam vídeos eles acessavam 2 ou 3 vezes para ver novamente.

O último instrumento foi o questionário avaliativo, utilizado para colher as impressões dos alunos sobre a experiência e o uso do ambiente. A partir desse instrumento foi possível perceber que os alunos acharam de suma importância realizar o treinamento antes de acessar o ambiente, pois como não o conheciam, possivelmente, não conseguiriam utilizar as ferramentas.

Das atividades realizadas no *moodle*, eles gostaram de formar a galeria de imagens, o glossário e também socializar suas opiniões no fórum e escrever textos com o auxílio dos colegas (*wiki*). Sobre a abordagem das temáticas, todos elogiaram as atividades e sentiram que os textos realmente trouxeram muita informação relevante. Dentre as contribuições que a disciplina proporcionou estão: utilizar a web para a realização das tarefas, desenvolver e praticar a língua espanhola, ler os temas que foram escolhidos por eles e postar sua opinião.

Sobre o uso do ambiente, todos expressaram satisfação em realizar a disciplina no *moodle* e alguns comentaram que foi uma experiência diferente da vivenciada no núcleo básico, ou seja, nas aulas do período matutino em que o aluno está quase todo o tempo em sala de aula, participando e fazendo anotações do conteúdo.

Para a atividade final da disciplina, os alunos tinham que preparar uma apresentação oral sobre uma das temáticas estudadas. Todos fizeram a apresentação em *Power Point*, apresentaram para o grupo e, posteriormente, para alunos de outras turmas durante o evento que encerra o ano letivo na escola, denominado "Circula". Nesse evento, os alunos socializam práticas desenvolvidas na sala de aula. Durante as apresentações, os alunos explicaram as temáticas e apresentaram as informações mais relevantes para os ouvintes. Também, elogiaram a disciplina e falaram sobre a utilização do ambiente *moodle*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo piloto, percebi que o ambiente *moodle*, se bem utilizado, com atividades de interesse e relevância para os alunos, poderá transformar-se em mais um momento de produção e socialização de conhecimento em língua estrangeira. Na disciplina "Espanhol em Ambiente Virtual de Aprendizagem", os alunos utilizaram a língua em seus *posts* e na realização das atividades, alimentaram o glossário com palavras novas e realizaram pesquisas e leituras em língua espanhola.

Assim, espero que os resultados apresentados possam contribuir para a melhoria do ensino para jovens e adolescentes, no que concerne à socialização de conhecimento e interação em língua estrangeira, mais especificamente, o Espanhol.

A proposta apresentada poderá, futuramente, ser implantada em outras séries da educação básica e para o uso em outras línguas. E, por conseguinte, proporcionará a investigação de muitos outros aspectos da relação entre o aluno e a produção do conhecimento. Outras pesquisas poderão ser realizadas em Espanhol e em outros idiomas utilizados no ambiente, como:

o uso de estratégias de comunicação, as crenças dos alunos sobre o próprio aprendizado, as diferenças comportamentais em interação virtual e interação presencial, o desenvolvimento de autonomia, dentre outros.

Finalmente, destaco as referências utilizadas para este relato.

Referências

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. *Educação à distância*: da legislação ao pedagógico. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas.* 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

SANTOS. E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: *Revista FAEEBA*, v. 11, n. 18. Bahia: UNEB, p. 425-435, 2002. Disponível em:< http://www.uneb.br/revistadafaeeba/edicoes-anteriores>. Acesso em: 25/06/2013.

Esporte e Lourival brincadeira total

Carina Gomes Leal[1]
Nívea Regina Alves Rosa Moreli[2]

Este projeto tem como objetivo desenvolver nas crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I as habilidades esportivas nas aulas de Educação Física, onde toda a equipe escolar participa desse momento que é realizado toda quarta-feira na rua em frente à escola. Já estamos passando para a 6º semana de atividades físicas desse ano, as crianças relatam que estão gostando muito e ficam querendo que cheguem logo à quarta-feira para participar.

Os professores relatam que agora a Educação Física ficou melhor e mais assistida, pois toda equipe está participando e ajudando. Este momento é uma ação do Projeto da Escola Agrinho 2014 em parceria com o programa Mais Educação, onde temos uma professora de Educação física orientando e as professoras regentes que ficam cada uma com uma modalidade de esporte para trabalharem com as crianças. Assim elas têm o direito de passar por cada modalidade que são quatro por semana num período de 10 a 15 minutos, ficamos por volta de uma hora nessas atividades.

Podemos dizer que agora a Educação Física está acontecendo de forma significativa, pois estamos sendo orientados, acontece o planejado da semana com a professora de Educação Física e coordenadora pedagógica, organização do espaço e materiais que são utilizados nas brincadeiras e bem monitorados pela equipe escolar, alunos, pais e comunidade que sempre estão presente a Secretaria Municipal de Educação do Município.

1. Carina Gomes Leal, coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Lourival de Oliveira Lôbo. Email: carinaglpaiva@gmail.com, telefones de contato: (62) 3373-2617 casa ou (62) 3373-3546 trabalho. Cidade de Jussara-GO;

2. Nívea Regina Alves Rosa Moreli, diretora da Municipal Lourival de Oliveira Lôbo. Email: rosamoreli@hotmail.com ou Lourival.o.lobo@hotmail.com , de contato: (62) 3373-2571 casa ou (62) 3373-3546 trabalho. Cidade de Jussara-GO;

PLANEJAMENTO DAS AULAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – AÇÃO ESCOLA AGRINHO 2014

AÇÃO: ESPORTE E LOURIVAL BRINCADEIRA TOTAL

EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO - FEVEREIRO - 2014

DATA	MODALIDADE	PROFESSORES RESPONSAVEIS	AUXILIARES
05/02/2014	Pipoquinha maluca	Adleusa	Carina e Inucêncio
	Corda	Núbia	
	Dança da cadeira	Helen Simone	
12/02/2014	Caldeirão	Adleusa Helen Simone	Carina e Inucêncio
	Tiro ao alvo	Núbia	
	Batata quente	Helen Simone	
19/02/2014	Corda Democrática	Adleusa	Carina e Inucêncio
	Roda	Núbia	
	Onoleta	Helen Simone	
26/02/2014	Airóbica das pernas	Adleusa	Carina e Inucencio
	Corrida com obstáculos	Núbia	
	Corrida para encher garrafas pet com água	Helen Simone	

Observação:

Trabalhar as regras dos jogos e brincadeiras antes da ação nas aulas de teoria de Educação Física;

No período vespertino, iremos fazer esse momento após o recreio no pátio da escola, por causa do sol;

2º AO 5º ANO - FEVEREIRO - 2014

DATA	MODALIDADE	PROFESSORES RESPONSAVEIS	AUXILIARES
05/02/2014	Futsal	Sueide	Edna Cristina e Inucêncio
	Queimada	Joana Darc e Adleusa	
	Corrida com obstáculos	Sirleny	
	Corda	Maria Helena	
12/02/2014	Futsal	Sueide	Maria Helena e Inucêncio
	Queimada	Joana Darc e Adleusa	
	Lançamentos de dardos	Sirleny	
	Roda	Edna Cristina	
19/02/2014	Futsal	Sueide	Sirleny e Inucêncio
	Queimada	Joana Darc e Adleusa	
	Salto em distância	Maria Helena	
	Peteca	Edna Cristina	
26/02/2014	Futsal	Sueide	Maria Helena Inucencio
	Queimada	Joana Darc e Adleusa	
	Dança	Sirleny	
	Tiro ao alvo	Edna Cristina	

Observação:

Trabalhar as regras dos jogos e brincadeiras antes da ação nas aulas de teoria de Educação Física;

Cada modalidade terá a duração de 15 minutos, fazer o rodízio dos alunos;

Professor Inucêncio ficará responsável pelo cronômetro.

Esse momento acontecerá na rua em frente à praça e na quadra;

Das 7:30 as 8:30 horas.

OBSERVAÇÃO: As fotos desse momento se encontram na página da escola no face book: **Lourival de oliveira lobo**, no álbum de fotos da **Escola Agrinho 2014.**

Estágio com indícios transdisciplinares – Projeto de trabalho sobre cooperação internacional pela água

Marilza Vanessa Rosa Suanno[1]

O estágio, na formação de professores, é uma disciplina de caráter teórico-vivencial desenvolvida por meio da apreensão, problematização e pesquisa sobre a realidade escolar, os processos de ensino, a aprendizagem dos alunos, as especificidades da organização e gestão da escola. Assim, o estágio visa contribuir para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e perspectivas sobre a profissão docente e as práticas pedagógicas.

As atividades de docência, nesta experiência de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, foram criadas coletivamente por meio de Projeto de Trabalho (HERNANDEZ, 1998) organizados em torno de metatemas e de questões problematizadoras. O projeto de trabalho visava mobilizar os conhecimentos prévios e a curiosidade das crianças pelo novo conhecimento e, assim, impulsionar processos de ensino com o intuito de pensar complexo e transdisciplinar. Assim, buscamos religar conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, articulando múltiplas dimensões relacionadas com o objeto de estudo e para tal foi necessário acessar múltiplas referências bibliográficas e webliográficas.

No ano letivo de 2013, as estagiárias e os estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG e da Universidade Federal de Goiás – UFG, orientados pela professora Marilza V. R. Suanno desenvolveram o projeto de ensino com pesquisa intitulado "Cooperação Internacional pela Água" (UNESCO, 2013). Desenvolveu-se o diálogo em

1. Pedagoga/UFG. Mestre em Educação/PUC Goiás. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília - UCB. Professora de Estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG e professora de Estágio do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG/Inhumas. E-mail: marilzasuanno@uol.com.br

torno da sustentabilidade e da necessidade de cooperação internacional na proteção dos recursos hídricos.

O projeto vincula-se às reflexões da *Década Internacional para Ação - Água, Fonte de Vida* (UNESCO, 2005-2015); da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2005-2014); da Declaração Universal dos Direitos da Água (ONU, 1992) e do *Ano Internacional de Cooperação pela Água* (UNESCO, 2013).

A Década Internacional para Ação - Água, Fonte de Vida (UNESCO, 2005-2015) tem por objetivo global:

> Integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos (UNESCO, 2005, p. 16).

A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2005-2014) tem a intenção de promover transformações na sociedade e na economia a fim de proteger o meio ambiente, por meio da mudança de cultura e estilo de vida, ou seja, a partir da mudança de valores, comportamentos e estilo de vida dos cidadãos, em prol da sustentabilidade. Neste documento, o conceito de cultura é compreendido como sendo "uma maneira de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e agir durante toda a vida, e que está em constante evolução" (UNESCO, 2005, p. 18). Neste sentido, propõem que a educação caracterize-se por ser:

- ser interdisciplinar e holística: ensinar desenvolvimento sustentável de forma integrada em todo o currículo, não como disciplina aparte;
- visar à aquisição de valores: ensinar a compartilhar valores e princípios fundamentados no desenvolvimento sustentável;
- desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas: ensinar a ter confiança ante os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável;
- recorrer a multiplicidade de métodos: ensinar a usar a palavra, a arte, arte dramática, debate, experiência, as diversas pedagogias para moldar os processos;

> • estimular o processo participativo de tomada de decisão: fazer que os alunos participem das decisões sobre como irão aprender;
>
> • ser aplicável: integrar as experiências de aprendizagem na vida pessoal e profissional cotidiana;
>
> • estar estreitamente relacionado com a vida local: abordar tanto os problemas locais quanto os globais, usando a(s) linguagem(s) mais comumente usada(s) pelos alunos (UNESCO, 2005, p. 19).

O *Ano Internacional de Cooperação pela Água* (UNESCO, 2013) pretendeu criar: a) oportunidade de cooperação entre os países a fim de criar estratégias para proteção e gestão da água; b) políticas e ações, em nível local, nacional e global para proteger a água doce do Planeta; c) ampliar a informação e a participação dos cidadãos na proteção das águas; d) analisar o impacto ambiental do modelo de desenvolvimento capitalista, bem como as desigualdades sociais e econômicas geradas por este sistema; e) analisar o desperdício de água provocado pela atitude consumista; f) oportunizar reflexões em torno da Declaração Universal dos Direitos da Água (ONU, 1992); g) compartilhar técnicas e tecnologia referentes à proteção dos recursos hídricos.

O Projeto de Trabalho "Cooperação Internacional pela Água" propôs pensar complexo o metatema água, em perspectiva multidimensional e multirreferencial, no intuito de romper com a fragmentação do conhecimento disciplinar e assim religar conhecimentos, valores e atitudes. Com o intuito de favorecer a reflexão por meio de uma razão sensível, via articulação entre *razão, emoção e ação* com a finalidade de ampliar os conhecimentos e a consciência, em prol de uma ação transformadora, ou seja, uma práxis complexa e transdisciplinar (SUANNO, 2013).

O metatema água foi introduzido a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e da questão problematizadora que guiou o estudo para pensar sobre a necessidade de ações em prol da Cooperação Internacional pela Água: Em todos os países do planeta Terra têm pessoas preocupadas se teremos água no futuro. Você sabe por quê? Quais os motivos desta preocupação?

Os estagiários tiveram o desafio de utilizar o programa *CmapTools* para elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente, construindo assim, mapas conceituais (NOVAK e GOWIN, 1984; GOMES *et al*, 2011), que permitem organizar e visualizar a rede de articulações, relações, conexões entre os conceitos e os conhecimentos construídos e religados no projeto de trabalho.

> O mapa conceitual foi desenvolvido como um instrumento para organizar o conhecimento e como uma maneira prática de representá-lo para si mesmo ou para outras pessoas. Joseph Novak e colaboradores criaram tal ferramenta a partir da teoria de David Ausubel — a aprendizagem significativa —, a qual propõe que o conhecimento não pode ser construído adequadamente de modo arbitrário e pautado exclusivamente na memorização; ao contrário, deve ser (1) compreendido, (2) significativamente relevante e (3) bem integrado (GOMES et al, 2011, p. 1).

A metodologia das aulas contemplou diálogos problematizadores e análises de documentários, *animes*, fotos, imagens, infográficos, letras de músicas, histórias em quadrinhos, charges, textos. Alguns estagiários construíram momentos com os alunos da escola para criar textos, encenar teatro de fantoches, fazer dramatizações e escuta musical.

Trabalhou-se com a estratégia transdisciplinar de *fotolinguagem* com a intenção de promover momentos para *sentipensar*[2] (MORAES e TORRE, 2004). Para tal, mostravam-se fotos vinculadas ao tema "Água" para as crianças, uma foto de cada vez, e então se fazia as perguntas: O que vemos na foto? O que podemos interpretar ao olhar para esta foto? Será que esta foto nos ajuda a pensar sobre a necessidade de cooperação internacional pela água?

Schmidt Neto (2013) considera que a dinâmica da fotolinguagem tem se mostrado um excelente exercício de *pensamento simbólico*. A foto provoca o pensamento e impulsiona relações, associações e comparações, além de permitir certa liberdade, pois não estamos mostrando as imagens

2. Processo no qual pensamento e sentimento trabalham em conjunto (...) É a fusão de duas formas de interpretação da realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional para converter o mesmo ato de conhecimento (senti + pensar) (MORAES e TORRE, 2004)

para serem descritas, mas para serem associadas com a realidade de cada participante da dinâmica. Trata-se de um exercício de abstração, à medida que o participante transcende o significado imediato da imagem.

Com o intuito de compreender o sentido e a importância da cooperação internacional pela água, dialogou-se com as crianças que as águas são *transfronteirísticas*. Isto é, os rios, os lençóis freáticos, os aquíferos, as nuvens, atravessam fronteiras e territórios, e para preservar os recursos hídricos é fundamental a cooperação internacional. Esta foi uma discussão que permitiu um olhar multidimensional, contemplando aspectos políticos, geográficos, sociais, econômicos, estratégicos, ambientais sobre o tema. "148 países compartilham pelo menos uma bacia hídrica transfronteiriça". (UNESCO, 2013, p. 1)

As crianças a partir dos estudos e reflexões em torno do metatema água consideraram que: a) o acesso à água é condição para a existência dos seres vivos e para a qualidade de vida na Terra; b) é preciso assegurar a todos o acesso à água potável e ao saneamento básico, garantindo a distribuição sustentável e igualitária; c) devemos cuidar das águas, pois estas podem transportar vida, mas também podem transportar contaminação; d) a água é um patrimônio da humanidade e do planeta Terra; e) a responsabilidade pelas águas do planeta deve ser compartilhada entre os países e os povos.

Ao longo deste projeto, que buscou pensar complexo e transdisciplinar sobre o metatema *água*, religando conhecimentos disciplinares articulando múltiplas dimensões e múltiplos referencias, foi possível compreender que **a cooperação internacional pela água**:

- é uma questão de solidariedade entre os países e povos;
- é uma questão de segurança, visto que a disputa pela água pode vir a gerar guerras e disputas;
- é uma luta e uma atitude em prol da erradicação da pobreza com o intuito de contribuir para igualdade de qualidade de vida em dimensão social e de gênero;
- é crucial para preservar os recursos hídricos, proteger o meio ambiente e a vida no planeta Terra;

- pode gerar benefícios mútuos, sustentáveis, econômicos e melhores padrões de vida;
- tem por base o compartilhamento de conhecimentos científicos, técnicos e estratégias de manejo de recursos hídricos, assim como socialização práticas exitosas de preservação de ecossistemas, de bem-estar humano e de desenvolvimento sustentável;
- pode gerar paz, pois constrói relações pacíficas entre comunidades e países podendo assim vir a evitar futuras disputas e guerras pelos recursos que pode vir a ser escassos em alguns territórios;
- precisa investigar como assegurar a qualidade da água em todo o mundo, pois esta se encontra ameaçada à medida que as populações humanas crescem, as atividades agrícolas e industriais se expandem e as mudanças climáticas ameaçam alterar o ciclo hidrológico global;
- precisa combater o desperdício de água na produção de bens, na execução dos serviços, no consumo per capta de água;
- precisa discutir que a proteção das águas depende da mudança de estilo de vida capitalista-consumista, para assim, conter o desperdício de água praticado predominante pelas indústrias e pela agricultura. Assim, é preciso rever o modelo de produção e de crescimento econômico em prol de uma proposta que seja mais sustentável, democrática, justa e igualitária;
- precisa combater a biopirataria via água de lastro;
- precisa criar soluções para o problema do esgoto, que diariamente despeja milhões de toneladas de esgoto tratado inadequadamente, resíduos agrícolas e industriais nas águas de todo o planeta;
- precisa combater a água contaminada, pois esta enfraquece ou destrói os ecossistemas naturais, compromete a saúde humana e provoca óbitos, compromete a produção alimentar e a biodiversidade;
- precisa conter e prevenir a contaminação dos oceanos, pois prejudica as áreas costeiras e a pesca;
- dentre outros.

Essas conclusões foram produzidas em parceria entre professora de estágio, estagiários, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas campo de estágio e professoras das escolas a partir das inquietações provocadas pela problematização do metatema, pela pesquisa desenvolvida, pelo material da Unesco consultado, pelos vídeos assistidos, pelas fotos, imagens e infográficos interpretados, pelos diálogos construídos em sala de aula.

Durante aulas as reflexões sobre a necessidade de cooperação internacional pela água enfatizaram as preocupações com a escassez de água potável no planeta Terra, e considerou-se o fato de teremos na atualidade 900 milhões de pessoas que já sofrem com a falta de acesso a água potável (UNESCO, 2013), além da falta de saneamento básico, o que compromete a qualidade de vida dos cidadãos e de todos os seres vivos.

Este projeto permitiu pensar religando conhecimentos disciplinares, mas também conjuntamente rever o estilo de vida, as atitudes e os princípios orientadores da vida em sociedade capitalista na contemporaneidade. E assim, dialogar sobre outros estilos de vida possíveis e sustentáveis.

O estudo de metatema favorece a construção de *metapontos de vista*, que se expressam na elaboração de *metaconceitos*.

Referências

GOMES, Andréia Patrícia; DIAS-COELHO, Udson Chandler; CAVALHEIRO, Priscila de Oliveira e SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. O Papel dos Mapas Conceituais na Educação Médica. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2011, vol.35, n.2, p. 275-282.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A Organização de Currículo por Projetos de Trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola (I): In *Revista Presença Pedagógica* n. 20, mar/abr 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola (II): In *Revista Presença Pedagógica* n. 21, mai/jun 1998.

MORAES, Maria Cândida & TORRE, Saturnino de la. *Sentipensar*: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *La Vía. Para el futuro de la humanidade*. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.

ONU. Declaração Universal pelos direitos da água. Disponível em: http://www.coati.org.br/declaracao-universal-dos-direitos-da-agua. Acesso em: 08/10/2013.

SCHMIDT NETO, Álvaro A. A fotolinguagem como metodologia transdisciplinar. In: SUANNO, Marilza V. R.; MAURA PUJOL, Maria Ántonia e DITTRICH, Maria Glória (Org.). *Resiliência, criatividade e inovação*: potencialidades transdisciplinares na Educação. Anápolis: Editora UEG, 2013. p.101-113.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade*. (Prelo).

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação docente e didática transdisciplinar: aventura humana pela aventura do conhecimento. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). *Concepções de práticas de ensino num mundo em mudança*: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED e Editora PUC Goiás, 2011.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene. *Criatividade e inovação no ensino superior*: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013.

UNESCO. Ano Internacional de Cooperação pela Água (2013). Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/2013-international-year-of-water-cooperation/water-cooperation/. Acesso em: 02/08/2013.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf. Acesso em: 02/08/2013.

UNESCO. Década Internacional para Ação "Água, Fonte de Vida" (2005-2015). Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/2013-international-year-of-water-cooperation/2005-2015-international-decade-for-action-water-for-life/. Acesso em: 02/08/2013.

Estágio Supervisionado I: uma proposta crítico-emancipatória para o ensino da ginástica artística

Aline Ferraz de Oliveira Campos[1], UEG
Tauany Garcia Marra[2], UEG
Renata Carvalho dos Santos[3], UEG

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O estágio supervisionado propicia ao futuro docente o contato direto com os diversos campos de atuação profissional. Ele tenta envolver os principais aspectos da docência, propiciando ao discente em formação os saberes que envolvem o trabalho pedagógico. Este trabalho é essencial para a formação, visto que promove o contato evidente com realidades sociais, através da reflexão da experiência cotidiana entre a realidade do campo/estagiário, e entre o professor supervisor/estagiário, que pode desenvolver autonomia e habilidades para a profissão docente (PIMENTA, 1995).

O campo de estágio aqui relatado abordou o processo de ensino-aprendizagem da ginástica artística, baseada na abordagem crítico-emancipatória sugerida por Kunz (1994). Para tanto o objetivo deste trabalho é relatar a experiência do estágio supervisionado I ocorrida na unidade universitária ESEFFEGO /UEG, evidenciando a proposta desafiadora de abordar a tendência Crítico-Emancipatória na modalidade esportiva ginástica artística.

1. Acadêmica de Educação Física na Universidade Estadual de Goiás – UEG/ESEFFEGO. E-mail: aline_792@hotmail.com

2. Acadêmica de Educação Física na Universidade Estadual de Goiás – UEG/ESEFFEGO. E-mail: tauany_gm@hotmail.com

3. Professora do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás, unidade universitária Eseffego. Mestre em Ciências da Saúde/UFG. renathacarvalho@hotmail.com

Essa proposta surgiu ao identificar fatores que contribuíam para constante reprodução do conhecimento, semestre a semestre, sem inovação didática ou metodológica para melhor aprendizagem das alunas. Objetivou, ainda, proporcionar experiências da movimentação corporal através dos fundamentos básicos da ginástica, "desconstruindo" a modalidade a partir da subjetividade dos alunos, proporcionando reflexão do esporte, da cultura e das problemáticas sociais (MARCASSA, 2004).

O que podia ser observado nos estágios anteriores era a reprodução dos movimentos básicos da ginástica artística e a idealização do esporte por parte das alunas, que já eram adolescentes, as quais chegavam às aulas com certa imagem das ginastas olímpicas, sem compreender a realidade que é vivida por estas.

Ocorreram 24 aulas distribuídas, sendo duas aulas semanais de 45 minutos cada. Esse fator já era suficiente para descaracterizar a atuação pedagógica do estagiário com o treinamento desportivo, apontando a atuação para outro tipo de intervenção.

Compreende-se que a comunidade deve ser beneficiada através da Universidade, e o estágio pode ser compreendido como uma categoria que atende a essa demanda. A emancipação, compreendida na tendência crítica-emancipatória, que é a capacidade e reflexão autônoma do sujeito sobre sua realidade (KUNZ, 1994), também garante a beneficência para a comunidade. O valor central apresentado por Kunz (1994) é o processo de emancipação do aluno, considerando a "saída do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária" (KUNZ, 1994, p.31).

Dessa forma, não apenas a técnica foi privilegiada nas intervenções, mas também a problematização de questões que envolvem o esporte, a sociedade, a cultura, entendendo que é pouco o tempo de ação docente que nos é fornecido, porém não insuficiente para causar alguma ruptura, mesmo que mínima sobre os discentes e também em nossa formação (GOYAS, 2003).

Mesmo o estágio abordando uma realidade não escolar, a tendência crítico-emancipatória foi escolhida para buscar uma compreensão mais

profunda do que é o esporte de alto rendimento, alguns fatores culturais, políticos e econômicos que envolvem o mundo esportivo e qual a participação das discentes do estágio com a ginástica artística.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

As intervenções aconteceram na Universidade Estadual de Goiás na Unidade Eseffego em Goiânia e contavam com a participação de 10 alunas em média com idades entre 12 e 16 anos. A aula era dividida em três etapas: início, desenvolvimento e final (Kunz, 1994). Na primeira etapa era enfatizada a competência comunicativa, através da orientação e encenação feita pelas próprias alunas. A capacidade comunicativa era sempre incentivada nas aulas, e não ocorria somente através da fala, mas também pela expressão corporal, principalmente por meio das encenações, que permitiam às alunas a recriação dos componentes da modalidade esportiva a partir da subjetividade de cada uma.

Na segunda etapa, foram trabalhadas as competências objetiva e socais, em que era feita o aquecimento juntamente com os fundamentos ginásticos e problematizações de temas sociais. E por fim a terceira, com as considerações e reflexões sobre os temas abordados em aula.

A ginástica artística é um esporte que envolve, essencialmente, a técnica e apesar disso o grande desafio foi trazer a abordagem Crítico- Emancipatória visando não apenas o aprendizado da técnica da Ginástica Artística como também uma reflexão dos alunos acerca do esporte e fatores sociais. As intervenções foram desafiadoras, entretanto trouxe às estagiárias evidente crescimento como docente.

Durante o processo de intervenção, as alunas criaram pequenas coreografias sempre com um tema, político, cultural e econômico que envolvia o esporte, discutido na parte inicial da aula. Ao final das intervenções foi construída uma apresentação coreográfica da seguinte forma: os temas sugeridos pelas alunas foram anotados e discutidos posteriormente com elas chegando à decisão de trabalhar com a questão da mulher, sua fragilidade, força e transformações sociais. Todos os elementos gímnicos

ensinados em aula foram utilizados na coreografia para expressar as características propostas.

O Estágio Supervisionado tem suporte na transformação da realidade social e para transformação humana do professor de Educação Física, visando promover condições para solucionar as dificuldades da prática pedagógica. Tendo em vista isso, foi válida a experiência proporcionada por ele através do planejamento de ensino, planejamento da aula, solucionar problemas e a interação que existe entre professor e aluno.

Referências

GOYAS, Marilia. *As possibilidades e limites da ginástica no campo do lazer*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 2003

KUNZ, Elenor. *Transformação didático- pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

MARCASSA, Luciana. Metodologia do ensino da Ginástica: Novos olhares, novas perspectivas. *Revista Pensar a Prática*, v.7, n. 2, p. 171-186, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/51/showToc>

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 94, p. 58-73. 1995

Experiências com a literatura infanto-juvenil no ensino fundamental do CEPAE/UFG

Joana Rosa de Almeida[1]

O presente estudo objetiva refletir, descrever, analisar e discutir a prática de letramento escolar[2] em que as atividades de leitura e escrita sejam mediadas por textos literários [3]. Para tanto, apresentaremos a contribuição da entrevista como gênero capaz de levar o leitor a expressar sua experiência de leitura, tornando-o sujeito no processo de produção oral e escrita, uma vez que as palavras servem de trama para tecer as relações sociais. Sendo assim, trata-se de uma proposta de trabalho com a literatura infanto-juvenil, que visa ir além da tarefa escolar, na medida em que possibilita a construção de sentidos pelo leitor. Apresentaremos o **Diário de Leitura**[4] como recurso didático capaz de:

- auxiliar e ampliar o conhecimento sistematizado;
- contribuir no processo de produção oral e escrita;
- possibilitar a socialização das leituras;
- favorecer ao aluno a possibilidade de análise crítica da realidade.

Os educadores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG procuram exercer uma prática educativa capaz de promover o conhecimento de forma significativa, contribuindo para a formação

1. Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG.joanalmeidar@yahoo.com.br

2. "O que o letramento depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o ***quê, como, quando e por quê ler e escrever"***, ver SOARES

3. Para Vygotsky a apropriação do conhecimento se dá a partir do que está disponível na cultura, sendo para isto, necessário disponibilizar o maior número de interações adequadas capazes de promover novas e melhores possibilidades de aprendizagem.

4. O Diário de Leitura é feito em um caderno exclusivo, espaço em que os alunos fazem atividades, solicitadas pelos professores de Língua Portuguesa, relacionadas com os livros escolhidos pelos alunos na biblioteca de sala ou na biblioteca do CEPAE.

do educando. Assim sendo, exploram e ampliam as experiências vividas pelos alunos, possibilitando-lhes desenvolver os aspectos cognitivo, emocional e cultural. Acreditam que o ensino deve propiciar aos alunos instrumentos de descoberta do mundo, para que possam conhecê-lo, estabelecer e dirimir dúvidas, valorizar o ambiente que os cerca, sem perder a totalidade sociocultural.

Os estudos teóricos têm demonstrado que à aquisição do conhecimento não se restringe à escola, mas cabe a esta explorar e ampliar as experiências vividas pelo aluno possibilitando-lhe um crescimento cognitivo, emocional e cultural, tornando a aprendizagem mais eficiente, mais significativa e eficaz para o aprendiz. Para isso, é necessário realizar um trabalho que vise à aprendizagem como um processo ativo de (re)elaboração do conhecimento. As atividades podem ser desenvolvidas de maneira que os alunos vivenciem a construção do conhecimento, reelaborando-o, sistematizando-o e chegando a conclusões.

Nesta perspectiva, os professores buscam recuperar a função da interdisciplinaridade nas séries iniciais de escolarização, utilizando vários tipos de textos, procurando não cair na fragmentação do conhecimento, evitando atividades e conteúdos pouco significativos. Os eduadores procuram estimular a autoconfiança do aluno mediante o reconhecimento de suas capacidades para que ele perceba suas possibilidades e possa traçar caminhos para o aprender. Para isso, eles trabalham com diferentes recursos didáticos, metodologias de ensino e linguagens variadas (verbal, plástica, corporal); elaboram atividades que estimule o processo de leitura e escrita, o raciocínio, formação de conceitos, a concentração, organização, para possibilitar ao aluno o desenvolvimento da autonomia, contribuindo assim com processo de produção oral e escrita; auxiliando-o no processo de aquisição do conhecimento sistematizado; favorecendo ao mesmo, a possibilidade de análise crítica da realidade

Os alunos do CEPAE trabalham com vários tipos de textos: literários, jornalísticos e científicos, diários e outros. O Diário no primeiro e segundo anos é utilizado como pretexto para o aluno expor suas experiências, seus

sentimentos e pensamentos de maneira espontânea. Nas séries seguintes, terceiro, quarto e quinto anos, o Diário é proposto de maneira que o aluno expõe seus pontos de vistas, suas críticas das leituras[5] dos textos escolhidos de acordo com o interesse do aluno/leitor.

O texto escrito[6] é apresentado ao leitor/iniciante de modo espontâneo, incorporado à rotina do aluno de forma natural, gerando uma fonte de conhecimento do real, ligando a fantasia, como parte de sua experiência cotidiana. Os alunos tem acesso diariamente à biblioteca de sala e do CEPAE uma vez por semana, para fazerem sua escolha, exercerem seu papel de leitores e também de críticos, isto é, verem a história por dentro, serem capazes de adentrar um caminho pelo qual só o leitor/ sujeito é capaz de ir.

O aluno/leitor encontra nas atividades com o Diário de Leitura uma forma de socializar as experiências do texto literário, pois a leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e opiniões. E na interlocução entre os leitores, autor e contexto, vai sendo gerado o fio condutor, as questões que são capazes de costurar no tempo as histórias construídas socialmente (re)construídas pelos alunos.

A prática de leitura pode ser apreendida como forma de compreensão de significados formando um percurso social e crítico dos seus usuários. Segundo Soares (1999, p. 26), "o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui."

> O leitor é um indivíduo particular que vive num determinado tempo e espaço. De um mesmo texto surgem leituras diferentes, porque a leitura é construção ativa no processo de interação. É no processo de interação desencadeado pela leitura que surge um novo texto, pois, ao ler, o sujeito também cria, produz, uma vez que o texto não tem inscrito em si todos os sentidos objetivamente, portanto, o leitor deve ser ativo, produtivo e criativo em sua ação individual de ler. Conforme afirma Silva (1991, p. 27).

5. O termo leitura é concebida na visão de Paulo Freire:" em que o homem, ser histórico, se manifesta diante da vida e dos fatos realizando suas leituras e se posicionando diante delas."

6. Kleiman (2002. p. 62) "Texto (do latim ***textus***, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos."

A leitura é compreendida como sendo um processo interativo, pois o leitor utiliza-se de diversos conhecimentos anteriores para chegar a uma determinada compreensão. Existe uma relação do vivido, que também é um texto maior trazido para outro texto a ser compreendido, ou seja, o texto escrito. Nesse processo estão presentes o autor e leitor na produção e criação de sentidos que são gerados no contexto social. É, pois, na interação entre os sujeitos que se produzem os sentidos tanto na forma escrita quanto na forma de leitura.

Nos exemplos[7] a seguir, tem como objetivo relatar 14 (catorze) eventos realizados ao longo do ano letivo em que os alunos expõem suas opiniões a respeito do ato de ler os livros selecionados e enviados pelo escritor: Newton Murce: "*Diferente, igual a todo mundo*" e "*Viagens*", enfim, os alunos expoem suas opiniões, analisam e avaliam diferentes atividades realizadas em diversos momentos e contextos. Nas atividades realizadas priorizamos: a produção oral/leitura/ escrita.

1ª atividade: Chegada dos livros literários enviado pelo escritor: Newton Murce.

2ª atividade: Momento da entrega dos livros (no pátio).

3ª atividade: Apreciação e leitura das obras.

4ª atividade: Entrevista com os colegas do 2º ano"A" e "B", (atividade em dupla):

Os alunos dos 4ºs anos entrevistaram os colegas do 2ºs. anos para saber o tipo de livro que eles tinham em casa, qual o tipo de livro preferido, qual o membro da família que costumava ler para eles e qual o lugar que gostava de ouvir as leituras dos livros literários

5ª atividade: Carta de agradecimento aos colegas do 2º ano"A" e "B", (atividade em dupla):

7. Foi mantida, nas transcrições, a linguagem dos alunos, o mais próxima possível de como foram enunciadas: as concordâncias gramaticais e alguns aspectos típicos da linguagem oral foram transcritos da maneira que foram ditas.

6ª atividade: Diário de Leitura (informações sobre o livro lido)

> *"A parte que eu mais gostei foi quando ele tocou o piano, que ele sabia o que queria da vida"*
> *Eu aprendi que para ter amigos não precisa ser igual a eles."*
> *"A parte que eu mais gostei foi quando ele se interessou pela música, porque música é uma coisa cultural e porque eu gosto muito."*
> *" Eu aprendi que não devemos ser igual a todo mundo, cada um tem o seu jeito de ser."*

Os alunos, *a*través do Diário de Leitura, sugerem a leitura do livro a outros colegas/leitores, expõe seus sentimentos e mostra que o livro foi apreciado e que merece ser registrado em seu Diário de Leitura:

> **Leitora:** *"Eu li o livro:* Diferente, igual a todo mundo *duas vezes e gostei muito, espero que você também goste, porque a professora vai trocar os livros. Se você não ler vai perder muitas coisas de tanto que esse livro fala das pessoas diferentes."*

> **Leitor:** *"Eu li o livro* "Viagens", *de Newton Murce, Este é um livro de pai pra filho e de filho para pai.Com Beto, o leitor conhece diferentes maneiras de viajar, tanto no espaço quanto no pensamento, admirando a beleza das coisas e das pessoas."*

7ª atividade: Bilhete: Socialização da leitura dos livros entre os colegas da mesma turma.

8ª atividade: Resumo sobre os livros lidos (atividade em grupo)

9ª atividade: Socialização (através de bilhetes) entre os colegas das turmas "A" ⇔ "B".

10ª atividade: Elaboração, em pequenos grupos, das perguntas para o autor: Os alunos do 4º ano "B" elaboraram questões para entrevistarem o escritor: Newton Murce após ter lido os livros: "*Diferente, igual a todo mundo*" e "*Viagens*".

11ª atividade: Seleção e correção das perguntas para o autor: Newton Murce.

1. Como surgiu a ideia de escrever o livro "Diferente igual a todo mundo"?
2. *Newton Murce o seu livro "Viagens" tem alguma coisa haver com sua historia de vida?*
3. *Em que você se inspirou para fazer o livro "Diferente igual a todo mundo?"*
4. *Newton Murce, como você criou os personagens do livro "Viagens"?*
5. *Foi difícil fazer o livro "Diferente igual a todo mundo"?*
6. *Newton Murce, de onde surgiu a vontade de escrever?*
7. *Porque você escolheu o piano e não outro instrumento mais clássico como o violino?*
8. *Newton, você teve outras ideias para o livro: "Viagens"?*
9. *Newton Murce, porque você escolheu esse titulo "Diferente igual a todo mundo"?*
10. *A inspiração de seu livro surgiu através de seu pai ou de algum membro de sua família?*
11. *Quantos livros você já escreveu?*
12. *Os seus livros são apenas para crianças ou você já escreveu livros para adultos?*

12ª atividade: Escolha, pelos alunos, dos entrevistadores. Após a elaboração e escolha das perguntas, os alunos seleciona 12 colegas para fazerem o papel de entrevistadores.

13ª atividade: Entrevista (60 alunos – 4os. "A" e "B", professores, diretora e o autor).

14ª atividade: Relatório sobre a atividade (entrevista) no auditório do CEPAE.

As atividades com o gênero entrevista auxiliou aos alunos o reconhecimento dos procedimentos necessários para efetuar tal gênero; os papéis do entrevistado e entrevistador, oportunisou a aproximação de leitor/ obra/ escritor literário: Newton Murce e permitiu a análise de obras literárias, além de rever outros gêneros: bilhete, carta, Diário de Leitura, etc.

É importante destacar que, durante as aulas, os alunos mostraram-se descontraídos, à vontade, formulando grande número de comentários entre si e fazendo perguntas à professora. Tais comentários espontâneos, os questionamentos que fizeram, o nível dos exercícios realizados e dos textos produzidos permitiram avaliar a qualidade da aprendizagem.

No decorrer dos trabalhos, os alunos passam a se preocupar com os aspectos formais da língua, reconhecendo e admitindo as próprias dificuldades. Os objetivos voltados para a formação do leitor e produtor de textos com autonomia estão implícitos no decorrer da execução das atividades, que são orientadas, no sentido de promover o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita. Para tanto é dado ao aluno oportunidade de refazer ou complementar o seu texto em sala de aula. A professora e os alunos atuam com interesses comuns: se melhorar a produção escrita e ampliar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. (2003). *Literatura Infantil na escola Laços (des)feitos*. FaE/ UFMG.B.H.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador (Trad. Reginaldo de Moraes). São Paulo: UNESP, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MURCE, Newton. *Viagens*. Goiânia, GO: Canône Editorial, 2009.

_____. *Diferente igual a todo mundo*. Goiânia, GO: Canône Editorial, 2009.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et all (orgs). *A escolarização da leitura literária*: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.) *Leitura perspectiva interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Literatura e pedagogia*: Ponto e Contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Filosofia e escola: uma experiência de formação no Cepae/UFG com a produção de textos sobre "A sociedade de consumidores e sua promessa de felicidade"

Adriana Delbó Lopes[1], UFG
Carmelita Brito de Freitas Felício[2], UFG
Evandson Paiva Ferreira[3], UFG

Desde o final dos anos 1990, com o retorno gradativo da Filosofia ao currículo do Ensino Médio, a discussão sobre o lugar e o papel desta disciplina na formação dos jovens brasileiros tem sido objeto de debates tanto no meio acadêmico quanto nas esferas oficiais que regem e legislam sobre a instituição escolar. Ocorre que o retorno da Filosofia, por si próprio já carregado de questões e problemas, coincide com uma discussão que a precede: a crise no sentido mesmo da formação e do papel da escola, como parte desse processo. Uma crise cujas raízes são encontradas na própria origem da escola moderna.

Como criação moderna, a instituição escolar carrega em si as duas significações imaginárias sociais de modernidade, contraditórias e complementares. De um lado, expressa o movimento racional comprometido com ações emancipatórias, com a constituição da autonomia e da atitude crítica. De outro, é a expressão de uma racionalidade instrumental comprometida com o cálculo e o "domínio e controle racional" do mundo e do outro (Cf.

1. Doutora em Filosofia pela Unicamp. Professora Adjunta na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás. Trabalha na graduação e pós-graduação em Filosofia nas áreas de Formação de Professores, Filosofia Política, Estética e Ética. É professora orientadora no PIBID Filosofia da UFG.

2. Mestre em Filosofia Política pela UFG. Professora Assistente de Filosofia na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás. É coordenadora do curso de Licenciatura em Filosofia e do PIBID Filosofia da UFG e publicou um livro com as pesquisas realizadas pelos bolsistas.

3. Doutor em Educação pela UFG. Professor Adjunto de Filosofia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - Cepae da Universidade Federal de Goiás. Atua no Ensino Médio, no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica e é professor supervisor no PIBID Filosofia da UFG.

Castoriadis, 1992, p. 18-21; Valle, 1997). Assim, é possível entender a contradição em que está visceralmente inserida a instituição escolar, ora lhe atribuindo a função de preparação "para o trabalho e a cidadania" (LDBEN, art. 35, inciso II), ora voltada "mais para o indivíduo, para a compreensão e a solução de seus problemas, para o domínio e cultivo dos sentimentos, para a esfera do privado em detrimento da esfera pública [...]" (Coêlho, 2001, p. 54).

Desse modo, situada entre discursos e práticas de emancipação e de privatização do indivíduo, o sentido da formação escolar vai se constituindo historicamente, o que nos leva a perguntar como a Filosofia, com seus conteúdos e métodos, pode participar e lançar luzes sobre a formação dos jovens? Em que ela pode ajudar na constituição de um sentido para a formação que rompa com as formas atuais de privatização, conformismo e isolamento do indivíduo? Afinal, qual o lugar da Filosofia na formação escolar dos jovens?

Embora não seja papel exclusivo da escola a educação dos jovens, as sociedades modernas atribuíram a ela tal função, constituindo um quase monopólio sobre os processos de socialização e de aquisição dos conhecimentos estabelecidos pela tradição. Contudo, esse "monopólio" nunca aconteceu e a escola precisou ao longo do tempo "aceitar" ser mais uma instituição social formadora ao lado de tantas outras. A escola moderna jamais poderia ser uma *paideia*, isto é, ser a responsável por apresentar aos "recém-chegados" todo o legado cultural desta ou daquela sociedade. Sendo uma dentre várias instituições que socializam, fica uma questão: em que a escola se distinguiria, justificando, pois, sua razão de ser? Para José Sérgio Carvalho, o que marca a sua importância e a diferencia de outras esferas de socialização é o fato de ser a escola o lugar por meio do qual os jovens possam vir a se inteirar do legado das realizações humanas – saberes, práticas, conhecimentos, costumes, princípios, ideias, livros, obras de arte, composições musicais, ferramentas, artefatos, enfim, obras às quais um povo atribui grandeza, valor e significado público.

> Um padre, uma rede de televisão, uma organização não governamental educam, mas o fazem a partir de interesses específicos e frequentemente privados ou restritos a um grupo específico de cidadãos. Os professores e as instituições públicas de ensino educam por meio do ensino de grandes tradições públicas – de capacidades como as de ler e escrever, de artes como a literatura, das ciências, enfim, pelo ensino de formas de saber e conhecimento cujo desenvolvimento se deve justamente ao caráter público tanto de seus resultados como dos critérios pelos quais os avaliamos e validamos (Carvalho, 2013, p. 96).

O problema é que, quando essas "tradições públicas" se transformam em mercadoria, quando o próprio passado se torna objeto de consumo voraz de adultos e crianças obcecados pela promessa de felicidade imediata, o *status* objetivo do mundo cultural – livros e pinturas, estátuas, edifícios e música – fica ameaçado. Uma ameaça que provém de uma sociedade que não precisa de cultura, mas de diversão. Como lembra Hannah Arendt (1988, p. 257) "os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo". Diante desse fato, valeria interrogar o que acontece quando uma sociedade se descompromete com o cuidado do mundo e das coisas "que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca" (Arendt, 1988, p. 264).

Em face de um problema tão inquietante, há de se perguntar sobre o valor formativo da atividade filosófica no espaço escolar, sob as condições culturais de nossa época. Se admitirmos que "o papel da filosofia é o de diagnosticar", como dirá Foucault (2000, p. 57), e que "o filósofo parou de querer falar do que existe eternamente", porque "tem a tarefa bem mais árdua e mais fugidia de dizer o que se passa" (Idem, p. 58), caberia, então, àqueles que se dedicam à atividade filosófica no espaço escolar, diagnosticar o presente de uma cultura. Essa seria, para Foucault, a tarefa do filósofo: "um tipo de analista da conjuntura cultural. A cultura sendo entendida aqui no sentido amplo, não apenas produção de obras de arte, mas, igualmente, instituições políticas, formas de vida social, proibições e imposi-

ções diversas" (Foucault, 2000, p. 58). Esse diagnóstico da cultura, visto como característica mobilizadora da filosofia e tarefa filosófica essencial no presente se destina a combater nossas familiaridades e "jamais consentir em ficar à vontade com suas próprias evidências. Jamais deixá-las dormir [...]. Lembrar-se de que, para lhes dar a indispensável mobilidade, é preciso olhar longe, mas também muito perto e em torno de si. [Lembrar-se de que] o mais frágil instante tem raízes" (Foucault, 2010, p. 284). É dessa perspectiva que seria preciso lançar um olhar para longe para reencontrar o legado da tradição filosófica.

> Primeiro, porque escutar o que dizem os filósofos ensina-nos, na mesma medida em que aprendemos com eles, quão pouco sabemos, e nos preserva, saudavelmente, da ingenuidade de querer fazer filosofia hoje como se fôssemos os primeiros. Mais ainda, *a leitura atenta das filosofias* é indispensável porque, não só curiosidade nem só erudição, dota-nos, precisamente, de um olhar recuado que propicia melhor visão do nosso próprio presente (Muchail, 2005, s.p.).

***

Com base nos fundamentos acima expostos, extraímos a concepção do trabalho que vem sendo por nós realizado à frente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, criado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento da formação de docentes para a educação básica.[4] As ações de iniciação à docência em filosofia, no âmbito do PIBID, foram desenvolvidas no Cepae/UFG no período de abril a dezembro de 2013[5] e estão em consonância com o princípio segundo o

4. O PIBID foi criado pela em 2007 e conta, atualmente, com 195 instituições de ensino superior envolvidas com as atividades do programa; 4.160 escolas públicas parceiras e 49.321 bolsistas. Cf. dados do Relatório de Gestão 2009-2011, da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB/CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. O curso de licenciatura em Filosofia da UFG se integrou ao programa em 2010. Desde então, o PIBID acolheu 25 bolsistas, dos quais 13 já se formaram. Até o final de 2013 o programa contou com 12 bolsistas.

5. 1ª ação: Oferta aos alunos do Ensino Médio de uma disciplina eletiva, "Filosofia das Luzes: o Iluminismo e seus herdeiros". A disciplina foi oferecida pelo professor de Filosofia no Cepae e professor supervisor do Pibid, Evandson Paiva Ferreira e desenvolvida pelos bolsistas do PIBID Filosofia/UFG. 2ª ação: "I Concurso de Texto Filosófico: A sociedade de consumidores e sua promessa de felicidade". Esta atividade foi proposta pela Subárea de Filosofia do

qual a prática da investigação é imanente ao exercício da docência em filosofia. Esse é um problema que nos confronta com duas exigências: assumir uma posição política comprometida com o projeto de melhoria da qualidade do ensino na educação básica; enfrentar o desafio didático de ensinar ou tornar acessível um saber especializado - a Filosofia - para um público tão vasto; e, ainda, a criação de metodologias de ensino que deem conta das exigências teórico-epistemológicas da disciplina de filosofia. Por tratar-se de um programa de formação inicial de professores, pautamos nossa prática na inseparabilidade entre a pesquisa filosófica e as atividades de docência. Além disso, sempre foi nossa preocupação não perder o foco do que consiste uma aprendizagem formativa, a saber, uma aprendizagem que opera transformações na constituição da subjetividade daquele que aprende.

Nesse sentido, distintos problemas filosóficos foram objeto das aulas ministradas pelos bolsistas[6], a partir da seguinte orientação metodológica: busca de fundamentação em um autor da filosofia para tratar dos temas geradores das aulas ministradas pelos bolsistas, com a apropriação de distintas linguagens: poéticas, pictóricas, fotográficas, fílmicas, musicais e tecnológicas. A produção de textos didáticos pelos bolsistas foi outra estratégia adotada para promover a aproximação dos alunos do pensamento dos autores estudados. No tocante ao "Concurso de Texto Filosófico" - atividade interativa que reuniu bolsistas de iniciação à docência e alunos do Ensino Médio -, um estudo prévio orientado culminou com a escrita de textos filosóficos e a defesa pública dos trabalhos foi realizada mediante uma banca constituída por professores da Faculdade de Filosofia e do Cepae/UFG.[7]

Cepae e, igualmente, desenvolvida pelos bolsistas do PIBID Filosofia/UFG.

6. Temas das aulas: "O que significa sob a ótica da vida - a moral?" - a moral como problema em Nietzsche; Revolução e liberdade nas obras de arte dos séculos XVIII e XIX e no pensamento de Hannah Arendt; A leitura de Foucault sobre o texto de Kant: O que é o Esclarecimento?"; Indústria cultural e filosofia na escola; Uma leitura filosófica da sociedade digital; A sociedade de consumidores e sua promessa de felicidade; O caráter vulnerável da vida na modernidade biopolítica; O sentido da liberdade e da igualdade para Tocqueville; A ideia do belo em Schopenhauer; A importância da educação estética em Schiller; A arte de governar e de não ser tão governado em Foucault; Hannah Arendt e a banalidade do mal.

7. A ação de extensão "I Concurso de Texto Filosófico" alcançou grande êxito. Tivemos a inscrição de 25 alunos do ensino médio que, ao longo de 2 meses, tiveram orientações semanais de como escrever um texto filosófico. O tema "A sociedade de consumidores e sua promessa de felicidade" foi trabalhado a partir de fragmentos de textos

Para finalizar, fiquemos com o testemunho da estudante classificada em 1º lugar no "Concurso de Texto Filosófico"[8] realizado no Cepae/UFG.

> O que é que temos plantado? Talvez estejamos apenas colhendo o que nossos antepassados plantaram com a revolução industrial e/ou com o próprio estímulo à obsolescência dos produtos de meados do século XX. Sinceramente, não sei. Ou talvez simplesmente tenhamos nos esquecido de nossa plantação... E ela tenha sido invadida por alguns elementos nocivos (praguinhas) que a estão destruindo pouco a pouco. Mas quem sabe ainda dê tempo de salvar esse nosso plantio. E, para que isso aconteça, é necessário ser criador de si, especialmente em tempos de cópias.

Referências

ALMEIDA, V. S. *Educação em Hannah Arendt*: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, H. A crise na cultura: sua importância social e política. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988; p. 248-281.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, J. S. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

COÊLHO. I. M. Filosofia e educação. In: Peixoto, A. J. *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas – SP: Alínea, 2001. P. 19-70.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (Ditos e escritos II). Organização e seleção de textos : Manoel Barros da Motta ; Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

filosóficos, sob a orientação dos professores coordenadores e dos alunos do curso de Filosofia, bolsistas no PIBID Filosofia. Tivemos ainda duas palestras sobre o tema. Por fim, 15 alunos escreveram o texto, sendo que 5 foram premiados. A intenção é publicar estes textos, dando visibilidade ao trabalho realizado pelos alunos e continuar esta prática, envolvendo a partir de 2014 outra escola participante do PIBID Filosofia.

8. Jordanna Fonseca Silva, autora do texto: "Ser criador de si em tempos de cópias".

_____. *Repensar a política* (Ditos e escritos VI). Organização e seleção de textos : Manoel Barros da Motta. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Filosofia hoje – decorrências éticas* (Palestra realizada no Teatro da Universidade Católica de São Paulo - TUCA, na série de debates "Café Filosófico"), setembro, 2005 (texto inédito).

VALLE, L. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

Formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais

Simone de Paula Rodrigues Moura[1]
Elaine Pacífico da Silva Nishio[2]

RESUMO

O relato de experiência a seguir resultou do desenvolvimento do curso **A Mediação do Professor para a Formação do Leitor/Escritor**, ministrado no Centro de Formação dos Profissionais em Educação. O curso ocorreu no primeiro semestre do ano de 2013, com carga horária de 60 horas, eteve como finalidadeo estudo e a criação de sequência didática com gêneros textuais. O relato em estudo tem o foco voltado para a educação ambiental. No decorrer do curso, houve a necessidade da criação de um blog para a participação dos cursistas, facilitando o acesso aos materiais e as sugestões da turma.

Palavras-chave: Sequência didática; educação ambiental; gênero textual; formação de professores.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é resultado do curso destinado à formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais juntamente com os coordenadores da Rede Municipal de Educação de Anápolis. O curso teve como proposta oferecer elementos que aproximassem a formação continuada dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias que levam em consideração o contexto escolar, o Projeto Político Pedagógico e a proposta de educação do município, visando assim, a trabalhar o ensino de Língua Portuguesa e da educação ambiental voltado à reflexão para uma melhorqualidade de ensino em sala de aula.

1. Pedagoga, mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da UniEvangélica, professora do Curso de Pedagogia da UniEvangélica e professora da Secretaria Municipal de Anápolis, ensino básico. simonepaularodrigues@gmail.com

2. Historiadora e especialista em Docência Universitária, professora ensino básico. elainepsn@ig.com.br

DESENVOLVIMENTO

Os professores foram desafiados à leitura, à escrita e compreensão e à elaboração de uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para ser aplicada na sala de aula com ênfase em um tema e em um gênero textual escolhido, levando os alunos à reflexão.

De todas as sequências didáticas apresentadas, a mencionada neste trabalho refere-se à sequência que explora a educação ambiental no 1º ano do ensino fundamental,com o gênero textual epistolar: convite.

O modelo de sequência didática adotado no trabalho proposto está dividido em quatro etapas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). São elas: apresentação da situação, primeira produção, construção dos módulos e produção final.

Na primeira aula, os alunos foram instigados a conversar sobre o meio ambiente, para levantamento do conhecimento prévio.

Em seguida, os alunos foram instigados a adivinhar o personagem do vídeo **Chico Bento no shopping** e a refletir e trocar ideias sobre o vídeo. Em seguida, houve uma conversa com os alunos sobre a função dos convites: envio e recebimento, com ênfase no conhecimento prévio. O professor enviou um convite para cada aluno, convidando paraa exposição de uma variedade de convites com destaquenas características, na função e no significado dos diferentes tipos de convites. Salientou-se que todos deveriam apreender a elaborar um convite para enviar aos pais; pois "a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria" (CARVALHO, 2008, p. 17).

Na segunda etapa, o professor propôs a produção inicial, esclarecendo quem seria o destinatário e a finalidade da elaboração de um convite ao primo Zeca. Alguns alunos optaram por convidar o primo Zeca para passar as férias na roça. Com isso, iniciou-se a avaliação formativa, na qual o professor analisou as ações que precisariam de intervenção. A turma foi convidada a assistira outro vídeo: **Na roça é diferente**. Houve discussão sobre os aspectos ambientais do vídeo.

Na terceira etapa, o professor trabalhou problemas detectados na avaliação diagnóstica.

Na quarta e última etapa, os alunos produziram convites aos pais para uma exposição da germinação das sementes e houve discussão dos conhecimentos adquiridos sobre o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias descobertas foram feitas a partir das atividades desenvolvidas no decorrer da formação continuada. Os professores puderam experimentar atividades diferenciadas, como a criação de um *blog*, sugestões, produção de várias sequências didáticas e o estudo sobre o meio ambiente.

O resultado apresentado em sala de aula foi satisfatório e trouxe aos cursistas possibilidades de aperfeiçoar sua prática pedagógica com ações mais humana.

Referências

CARVALHO, I. C. *Educação ambiental*: a formação do sujeito ecológico. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Chico Bento no Shopping. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v= VG4RnqR9Sm0>. Acesso em 11 out. 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Na roça é diferente. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v= X588TuX1Wv0>. Acesso em 11 out. 2013.

Fuxico: apenas um olhar

Neisi Maria da Guia Silva[1], CEPAE – UFG
Raquia Rabelo Rogeri[2], CEPAE – UFG

> O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meios das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar. (GRAIDY e KAERCHER, 2001, p.81).

Não sei mais em que canto a história me encantou!

Quando tentamos descrever uma prática, parece que não conseguimos colocar no papel tudo o que é possível sentir, pois sentimento não cabe em papel.

Assim, tentaremos apresentar aqui a prática de contação de histórias ocorridas no ano de 2013 no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) e no Centro Municipal de Educação Infantil Anália Franco, proposta diferente da ocorrida em 2012 sob a coordenação da professora Cleidna Aparecida de Lima, criadora do projeto.

No ano de 2013 realizamos duas práticas em um mesmo projeto e que foram desenvolvidas em espaços diferentes. Tomaremos em primeira instância o projeto desenvolvido no CEPAE com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, no espaço temporal destinado ao recreio, aproximadamente 20 minutos. Conseguimos realizar 12 sessões de

1. Neisi Maria da Guia Silva é professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e atual coordenadora do projeto de extensão fuxico. Graduada em Pedagogia pela FE/UFG, Mestre em Educação pela mesma instituição. neisimaria7@gmail.com

2. Raquia Rabelo Rogeri foi professora substituta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação nos anos de 2012 e 2013. Atualmente é professora do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. raquia.sescler@gmail.com

contação de histórias, sendo que as mesmas foram desenvolvidas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2013.

O projeto foi pensado no sentido de oportunizar atividades diferentes para os alunos que desejassem, de forma descompromissada, a ouvir e contar histórias, priorizando as histórias escritas, mas não impedido a apresentação de histórias populares contadas por seus familiares, poesias ou ainda poesias e histórias escritas pelos próprios alunos.

Inicialmente pensamos, e efetivamos o trabalho em um espaço aberto onde às histórias pudessem ser ouvidas por aqueles que estivessem passando, mas posteriormente, em função do agito daqueles que não estavam dispostos a ouvir e contar histórias, passamos a desenvolvê-la em um dos laboratórios do CEPAE para garantir o direito dos ouvintes e dos contadores.

O objetivo da atividade era o desenvolvimento da prática de leitura de obras literárias sem o compromisso pedagógico da cobrança nas aulas do dia-a-dia, buscando uma re-leitura de forma um pouco "dramatizada" no que diz respeito à marcação dos personagens, seja pelos gestos ou pela entonação de voz, ou por alguma caracterização através de vestimentas ou objetos.

Procuramos desenvolver nos alunos também a observação da importância do olhar para a comunicação, de forma que todos os ouvintes se sentissem contemplados com o que estavam ouvindo (com o olhar demonstramos que a história está sendo contada para todos aqueles que são olhados). Nossas sessões apresentavam a participação de poucos alunos (aproximadamente 15), mas com muito interesse.

No Centro de Educação Infantil (CEI) Anália Franco a atividade foi desenvolvida por um grupo de doze acadêmicas e a professora da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A princípio, as visitas dessas acadêmicas a este CEI deveriam compreender a observação participativa, sendo que as regências só aconteceriam no próximo semestre. No entanto, na perspectiva de educadoras em formação, pesquisando o cotidiano da Educação Infantil

e aprendendo não apenas a "fazer", mas a "pensar sobre" (Ostetto, 2012), as acadêmicas[3] problematizaram e dialogaram, sob orientação da professora da disciplina de estágio, com a coordenadora pedagógica da instituição de Educação Infantil sobre as dificuldades que geralmente encontramos para seguir o percurso de leitores e que desenvolver momentos regulares em que houvesse contações de histórias para as crianças lhes permitiriam desde cedo desenvolver o imaginário e a cultura social e individual, integrando as diferentes áreas do conhecimento, estimulando a formação de leitores e, de acordo com o foco do projeto Fuxico, apresentar as habilidades básicas de um bom contador de histórias aos pequeninos.

Ouvir e contar histórias é uma atividade prazerosa que desenvolve tanto o emocional da criança quanto a socialização e a linguagem oral. Além disso, ela proporciona um desempenho positivo no processo de alfabetização. Trabalhar com a contação de história é muito importante e traz bons resultados pelo fato de ser um instrumento pedagógico que chama a atenção dos alunos, oferecendo grande ajuda no processo de ensino aprendizagem. Favorece a remoção de barreiras educacionais, pois, como já dito, promove o desenvolvimento da linguagem e o exercício intelectual, aumentando a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

Para realizar tais ações no CEI Anália Franco a professora da disciplina de Estágio ministrou quatro oficinas relacionadas à contação de histórias pra esse grupo de acadêmicas totalizando dezesseis horas. Assim, antes de escolher propriamente as histórias que seriam utilizadas, foi feito um estudo coletivo sobre técnicas de contação e recursos que poderiam ser usados ao contar tais histórias. Houve também a preocupação de que ficasse evidente que é primordial que o público alvo, para quem conta, onde conta e o que conta, seja sempre levado em consideração.

Por dedicarem esse tempo ao estudo do trabalho que desenvolveriam, as acadêmicas puderam fazer uma leitura mais aprofundada dos tex-

3. As acadêmicas tomaram conhecimento do Projeto de Extensão e Cultura Fuxico e as atividades desenvolvidas na oficina "RE (contando) histórias para crianças" que aconteceu na Jornada da Cidadania PUC – GO. Desta forma, até o início do ano de 2013 não eram integrantes do Projeto.

tos, permitindo-lhes uma visão mais detalhada das entrelinhas e um envolvimento maior com as histórias, podendo assim realizar de maneira mais produtiva e prazerosa as narrações.

As histórias foram escolhidas de acordo com os interesses das crianças demonstrados no decorrer dos períodos de observação nos agrupamentos composto por crianças de zero a cinco anos. Foram usados diferentes tipos de materiais: fantoches, caixa mágica, livros de literatura infantil, cartazes, fantasias, tapetes com histórias, aventais com ilustrações, livro gigante confeccionado com figuras etc.

Antes de contar as histórias, os ambientes eram organizados de maneira que proporcionassem às crianças momentos prazerosos e descontraídos, sem distrações externas, com crianças agrupadas em locais aconchegantes. No primeiro semestre de 2013, dez momentos foram planejados e executados.

É interessante ressaltar que todas as vezes que terminava o horário de permanência do grupo nas salas as crianças perguntavam quando e qual seria a próxima história.

Algo importante que foi notado é a participação das crianças nas atividades que eram propostas durante e após a contação de histórias. Elas interagiam com os contadores e mostravam-se atentas. Uma das experiências que precisam ser lembradas aqui é a da aluna que chamaremos de MII do agrupamento de quatro anos. Durante o momento de brincadeira livre no pátio notamos que ela começou a recontar a história que havia sido contada naquele dia aos seus coleguinhas. O fato das crianças recontarem a história mostrou que a atividade estava sendo bem recebida pelas crianças e que contar histórias para crianças, mesmo tão pequenas, pode ajudá-las a desenvolver e ampliar habilidades. Barcellos e Neves (1995) destaca que a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar, nos livros, novas histórias para o seu entretenimento. Ao enriquecer o vocabulário infantil, amplia seu mundo de ideias e conhecimentos. As histórias cultivam também a sensibilidade, um exemplo foi

essa criança querer dividir com seus amiguinhos de outros agrupamentos a experiência vivenciada naquele dia em sua sala de aula.

Pode-se concluir com a efetivação do Fuxico no CEPAE e no CEI que é uma importante contribuição para a formação das crianças ouvir histórias de diferentes tipos. Ouvi-las, escutá-las é o início de uma aprendizagem que poderá auxiliá-los a se tornarem leitores (Abramovich, 1997).

Contar histórias é proporcionar aos sujeitos um caminho cheio de descobertas e de compreensão do mundo. Quando se tem consciência dessa relevância o professor assegura tais experiências aos seus alunos. Nos documentos relacionados à educação lemos em diferentes momentos que as crianças são sujeitos de direitos, que são sujeitos históricos, culturais e sociais. Efetivar tal pensamento envolve propiciar muitas e diferentes histórias. Pois esses são momentos em que as crianças manifestam suas indagações individuais, seus pensamentos, suas opiniões, tornado-se sujeitos da própria vida e construindo seu próprio conhecimento. O seu desenvolvimento se dá assim, num processo criado por ela própria a partir das interações que vivencia.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil : gostosuras e bobices.* 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BARCELLOS, Gládis M. F.; NEVES, Iara C. B. *Hora do conto:* da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzato, 1995.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil:* pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil:* partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2012.

Projeto de trabalho: Horário Intermediário

Thaismara Coelho Furtado da Silva[1], CMEI Treze de Maio

A proposta do "Horário Intermediário mais um momento de diversão e aprendizado" nasceu em 2010 por meio de estudos com professoras regentes e auxiliares, pois com o olhar da equipe diretiva e professores observaram que as crianças não necessitavam mais da "Hora de dormir" que seria este período do "Horário Intermediário" sendo atendida a necessidade do sono quando solicitado pela criança, não tendo horário rígido para este momento, respeitando a individualidade de cada criança.

Com o objetivo de dar continuidade as aprendizagens das crianças no horário intermediário (11h20min ás 13h00min) sendo que das 11h20min ao 12h00min as crianças ficam aos cuidados de uma professora auxiliar e ao 12h00min ás 13h00min ficam duas professoras auxiliares com as crianças, pensando na importância da aprendizagem,direitos das crianças e no bem estar, foram organizadas atividades significativas, contemplando as múltiplas linguagens como: Musical, Artes Plásticas; Corporal, Matemática, Literária, efetivando o compromisso do CMEI com a Educação Infantil. Sendo estas linguagens importantes para o desenvolvimento e aprendizagem delas, assim afirma o documento "Infâncias e crianças em cena: por uma Política de Educação Infantil para o município de Goiânia":

> As linguagens são dialógicas, formam os sujeitos e lhes permitem interagir uns com os outros, com o mundo, bem como acessar, transmitir, produzir e ressignificar os conhecimentos. Por isso, as linguagens não podem se desvincular uma das outras. A cada vez que uma emerge, traz consigo várias outras. (p. 72)

1. Professora Auxiliar de Atividades Educativas. thaismara.coelho@hotmail.com

O planejamento das atividades se dá por meio de orientação prévia da coordenação, que amplia as atividades propostas, as crianças também são ouvidas no momento de planejamento e elegem atividades que gostariam de realizar, ajudando na composição do planejamento abrangendo o tempo e espaço para as atividades propostas.

Garantindo assim as crianças como o foco do trabalho pedagógico, assim como especificado na PPP da instituição *"... a criança precisa ser ouvida como forma coparticipante do planejamento das ações que visam os saberes com e para elas."*

No ano de 2013 o "Horário Intermediário" teve encontro com o Projeto Institucional "Somos diferentes, mas não desiguais". As ações dentro do projeto Institucional encaminharam para o trabalho com a paz, e devido a necessidade do grupo de usar o corpo para cuidar do outro deixando as agressões físicas como beliscos, mordidas, tapas, com o objetivo que as crianças reflitam sobre a suas ações.

Iniciamos os trabalhos com a literatura "Diga Paz" e as crianças fizeram o reconto desta história usando a linguagem teatral imitaram vários jeitos de dizer paz, verbalmente e corporalmente representando.

O desenho e a tentativa de escrita estiveram presentes neste trabalho, as crianças foram convidadas a desenhar a parte do livro que mais gostaram. Outro momento de registro individual foi a confecção do livro da paz, onde as crianças desenharam ações de paz, dentre os desenhos destacam :

- Cuidar do amigo
- Cuidar da natureza
- Cuidar dos animais e não bater.

No final do livro as crianças fizeram um auto-retrato e a tentativa de escrita do nome, representando-se como autor do livro. Devido ao interesse de algumas crianças, convidamos para a atividade "Este sou eu, este é o meu nome;".

E a tentativa de escrita foi realizada e as crianças demonstraram alegria em participar deste momento, fato percebido em suas falas e ao mostrar as suas produções a outras pessoas no espaço educativo.

As atividades com movimentos foram propostas a partir da necessidade apresentada pelo grupo, e ao propor atividade onde puderam movimentar-se por meio de brincadeiras as crianças participaram demonstrando a comunicação, a afetividade, a aceitação de regras por meio da expressão corporal com movimentos Suzana Delmanto (2011) afirma:

> O movimento é uma linguagem, que comunica estados, sensações, idéias: o corpo fala. Assim, é importante que na Educação Infantil o professor possa organizar situações e atividades em que as crianças possam conhecer e valorizar as possibilidades expressivas do próprio corpo.

A transformação do espaço garantiu opções propiciando e desafiando as crianças a conhecer os limites do seu próprio corpo.

Desafios conquistados as crianças foram motivadas a se movimentarem cada vez mais por meio da brincadeira, pois o brincar favorece o desenvolvimento global das crianças, pois abrange várias linguagens como a Matemática as brincadeiras propiciaram a noção espacial, lateralidade, longe/perto, dentro/fora, a linguagem Relações sociais também foi contemplada já eu nas brincadeiras as crianças aprenderam a esperar por sua vez, ajudar o amigo que não esta conseguindo.

Em outros momentos foram propostas atividades com muitos movimentos e desafios, ampliando a imaginação e criatividade das crianças, trocando experiência com o meio e vivenciando situações desafiadoras.

Os movimentos corporais continuaram, agora envolvendo a linguagem musical, foi propiciado as crianças por meio do uso de recursos tecnológicos (Televisão, DVD e Notebook) a visualização do clipe "Água" do grupo Palavra Cantada, ao conhecerem a letra da música as crianças logo começaram a cantar e aprenderam a letra da música,que veio para o agrupamento em um cartaz. O registro individual foi proposto com cola colorida e as crianças usaram, demonstrando coordenação motora fina,escolheram suas cores preferidas e muita criatividade fizeram os pingos de água da chuva representando a música.

Foi proposto ainda o movimento corporal por meio da dança, foram oferecidos lenços diversos e coloridos e o agrupamento virou a nossa sala

de dança e as crianças se movimentaram dançando, cantando e criando vínculos com amigos e professoras

A linguagem presente nos gestos, nos movimentos simples ou complexos permite à criança ser e estar no mundo e é um mundo que se movimenta, que gesticula.(CARMO, p. 19, 1995).

Com a linguagem musical as crianças manusearam as latas coloridas e baquetas e descobriram novos sons e ritmos acompanhando com cantoria de músicas do repertório infantil,cantando coletivamente, descobrindo e reconhecendo sons de diferentes objetos.

Ainda com a linguagem musical as crianças conheceram a música "Eu vou passear de trem" de dominio popular, e usando a imaginação foi propiciado um passeio de trem,despertando o interesse por diversos meios de transportes já que as crianças verbalizaram que também gostariam de viajar de avião, ônibus, carro e barco. Brincamos de viajar de trem e para viajarmos não podia faltar a bagagem,imaginação e criatividade.

A imaginação e a criatividade foram contempladas também na brincadeira de fantasia, propiciando as crianças o respeito mutuo em relação a escolha do outro, combinados para trocas de fantasias com os amigos,a auto-estima, a visualização do corpo. A atividade de fantasia foi um instrumento para aprendizagem de relações sociais por meio do jogo simbólico.

> O jogo simbólico ou faz de conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar, representar, articular com outras formas de expressão.(Oliveira, p. 163, 2010).

Com o Projeto Institucional "Somos diferentes, mas não desiguais" conhecemos um ponto turístico de Goiânia,o teatro Madre Garrido Esperança e as crianças puderam assistir a peça "Rio"os olhares admirados foram constantes e as crianças aproveitaram.

A partir da ida ao teatro outros trabalhos foram desenvolvidos envolvendo a linguagem teatral, artística, musical e escrita, as crianças demonstraram interesse em representar a arara azul por meio da linguagem

teatral, então foi proposto ás crianças a encenação de trechos da peça e conseguiram representar com clareza com boa oralidade. A música "Arara azul" foi levada para o agrupamento e as crianças aprenderam o trecho " Arara azul no pé de Ipê" e logo quiseram apresentar para os amigos dos outros agrupamentos,foi proposto então para a apresentação do trecho da música a representação da arara por meio da pinturinha que foi realizado no dedo das crianças,e a apresentação para os amigos foi um sucesso.

O registro individual sobre o que mais gostou na peça "Rio" foi proposto e as crianças usaram lápis de cor e desenharam cenas, alguns desenhos com estrutura física. Ao desenhar, algumas crianças demonstraram um raciocínio lógico já que verbalizaram a seqüência temporal da ida ao teatro.

Os objetivos propostos para o Horário Intermediario como o respeito mutuo, ampliação da noção corporal, espacial e temporal, estímulos a representação por meio de brincadeiras, visitas ao espaço turístico, ampliação do repertório musical foram alcançados e os materiais pedagógicos suficientes, para o mês de Junho as atividades com a linguagem teatral terá continuidade já que as crianças demonstraram interesse em representar cenas de filmes e histórias como o da Chapeuzinho Vermelho.

Referências

JUNIOR, Wilson do Carmo. *A Brincadeira de corpo e alma numa escola sem fim*: reflexões sobre o belo e o lúdico no ato de aprender. São Paulo: Revista Motriz. Vol. 1, nº1, p. 15- 24, junho/1995.

Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Toques Sutis, de Suzana Delmanto, Editora Summus.

Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, Henri Wallon, Ed. Vozes.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil*: fundamentos e métodos. – 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em formação)

Implantação de jogos pedagógicos como instrumento de educação ambiental nas trilhas ecológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Fernando Yuri Silva dos Anjos[1]
Jozane Vieira de Almeida[2]
Natália Santiago de Menezes[3]
Rívia de Souza Vaz[4]

RESUMO

As trilhas ecológicas podem ser consideradas uma prática, técnica, arte ou mesmo um método para harmonizar a reintegração do homem à natureza. O projeto de educação ambiental com enfoque em "Implantação de jogos pedagógicos como instrumento de educação ambiental nas trilhas ecológicas do IF Goiano – Câmpus Ceres" surgiu com o propósito de inovar as formas de abordagem dos guias com o público (visitantes), sendo elas crianças e adolescentes, jovens e adultos e incluir de forma criativa e harmoniosa esse novo método de educação ambiental. Para promover a integração dos alunos e visitantes com a natureza, a cultura e a história do nosso povo indígena, quilombola por meio de práticas pedagógicas, sendo elas músicas típicas, poemas, brincadeiras de roda, etc. a partir da concepção da Educação Ambiental, visando sensibilizar os alunos e visitante a respeito das problemáticas ambientais pertinentes.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Práticas Pedagógicas; Trilhas Ecológicas; Jogos Pedagógicos.

1. Acadêmico do curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental pela faculdade Metodista de São Paulo – Polo Ceres, Goiás. E-mail: fernandoyurii@hotmail.com

2. Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Ceres, Goiás. E-mail: jozane_vieira1990@hotmail.com

3. MSc, Eng. Florestal , Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Ceres, Goiás. E- mail: natalia.menezes@ifgoiano.edu.br

4. Esp. Bióloga, Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres, Ceres, Goiás. E- mail: riviasv@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As trilhas ecológicas podem ser consideradas uma prática, técnica, arte ou mesmo um método para harmonizar a reintegração do homem com a natureza. Sendo uma grande ferramenta de Educação Ambiental, no qual é um processo onde as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como a dependência dele afeta e promove a sua sustentabilidade. De forma que a consciência, conhecimento, comportamento, habilidade e participação estejam interligados. (DIAS, 2004).

Villa Verde (1988) ressalta que o ambiente é em si mesmo um potencial de informações, uma realidade estruturada que tem uma história e nos oferece chaves a partir das quais se pode compreender o seu funcionamento. Trata-se, portanto de uma realidade estruturada e codificada com a qual os alunos têm possibilidades de comunicação, podendo lê-lá, descodifica-lá e recodifica-lá. É através de um processo gradual afetivo-valorativo e cognitivo que se constrói uma relação dialógica com o ambiente configurador da percepção, da consciência e da lógica que faz cada ser humano assumir-se como elemento integrante da complexa teia de relações entre a natureza, a cultura e a história, incluindo na sua própria dinâmica pessoal os processos que regem o viver coletivo de que se faz parte. Sendo assim uma aproximação real ao ambiente envolvendo processos de apropriação afetiva (... conhecer para amar, amar para valorizar, valorizar para proteger...), e hoje pode ser considerada uma estratégia privilegiada na pedagogia ambiental.

Considerando que a Educação Ambiental é um processo educativo indispensável à formação da mentalidade dos cidadãos de uma sociedade, deve-se conhecer qual a base pedagógica que orienta nossas ações no cotidiano escolar (ZAKRZEVSKI, 2003; BURNHAM, 1993). As aulas são, em sua maioria, desligadas de uma realidade próxima do dia a dia do aluno. Assim, nas escolas rurais, falam-se em indústrias, carros, computadores, e o que o aluno vivencia é o roçado de feijão e de mandioca em que trabalha depois da aula. Isso, no caso daqueles que conseguem estudar. Nas escolas das áreas urbanas falam-se, na Floresta Amazônica, no Pantanal e o que o aluno vivencia é o barulho do trânsito ou o mau cheiro do esgoto correndo

a céu aberto, muros pichados etc. (Guerra et al, 1999). Nesta temática a educação ambiental por meio de jogos pedagógicos músicas lúdicas, quilombolas, indígenas, poemas, brincadeiras, etc.), aproxima o aluno da natureza com uma abordagem diferenciada e agradável, pois ele estará inserido no meio da atividade, resgatando e aproximando a cultura e a história do nosso povo.

O projeto de educação ambiental com enfoque em "Implantação de Jogos Pedagógicos como Instrumento de Educação Ambiental nas Trilhas Ecológicas do IF Goiano – Câmpus Ceres" surgiu com o propósito de inovar as formas de abordagem dos guias com o público (visitantes), sendo elas crianças e adolescentes, jovens e adultos e incluir de forma criativa e harmoniosa esse novo método de educação ambiental. Para proporcionar aos alunos e visitantes um contato com o seu "Eu natureza" através das práticas pedagógicas, músicas, jogos, interpretação de poemas e etc.

Nesta percepção textual a execução do projeto justifica-se, por tratar das questões pedagógicas e ambientais, de modo que a ação do sujeito ecológico e da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento integralizando-se como um todo, resultando em um só elemento da educação ambiental. Já que, segundo Negrine (1994) os jogos permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade, atitude e, consequentemente prazer raramente encontrados em outras atividades escolares, devendo por isso ser estudados pelos educadores como mais uma alternativa pedagógica a serviço do desenvolvimento integral da criança (p. 16).

MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto esta em fase de implantação nas trilhas ecológicas situadas no Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres, localizado na Rodovia 154 Km 03 – Ceres – GO. As Manutenções é uma metodologia essencial, para que o projeto possa continuar as suas atividades de maneira contínua, a manutenção é de grande valia, pois quando realizada de maneira correta e eficaz, as melhorias são refletidas em benefícios para todos.

A manutenção deve ocorrer de maneira periódica, realizando a limpeza de todo o trecho da trilha, através de capina, poda, roçagem, retirada de lixo durante o percurso e nos cursos d'agua, retirando tudo aquilo que possa atrapalhar o fluxo no trajeto do passeio. Conforme a necessidade de manutenção, estruturas devem ser observadas como o crescimento de excessivo da vegetação local, através da poda de galhos que possam estar interrompendo e dificultando o fluxo nos caminhos.

A trilha por si só já é um instrumento pedagógico, podendo ser considerado como uma "grande sala verde", por proporcionar; sons, cheiros, formas e cores. No entanto, podemos acrescentar novas possibilidades de educação ambiental por meios de jogos populares resgatando esta metodologia que estamos perdendo tempo a tempo, para computadores, vídeo games, celulares, etc. Incluindo a ecopedagógia por meio da educação ambiental, **através das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor.**

Segundo Luise Weisse(1992), diz que "através do brinquedo, a criança inicia sua integração social, aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca. Ela se exercita brincando." No contexto escolar, Artes, Matemática, Ciências e, até mesmo Religião, são jogos sérios. Brincamos de pintar, de rimar, de esconder, de jogar dominó ou xadrez. Pelo jogo, podemos abandonar o mundo de nossas necessidades e de nossas técnicas e criar mundos de utopias. Exemplificando esta metodologia, ela ocorrera de forma que as crianças ou jovens, estarão sendo conduzidos pelos guias no decorrer da trilha, farão paradas nos pontos que serão serem delimitados na trilha como ponto de apoio, conhecidas como "Salas Verdes". No decorrer destas paradas, os jogos (músicas, poemas, etc.) serão trabalhados de forma harmoniosa com a natureza, alunos e visitantes.:

- **Corre cotia:** É uma brincadeira de pega-pega em forma de ciranda. As crianças adoram. Até mesmo as pequenas, de três ou quatro anos, conseguem brincar. Para começar, vamos precisar de um lenço ou um pedaço de pano. Brinca-se assim:

1. As crianças formam uma roda e sentam no chão, menos uma.

2. A criança que sobrou corre pelo lado de fora da roda com o lenço na mão, ao ritmo da ciranda:

Corre cotia; Na casa da tia; Corre cipó; Na casa da avó; Lencinho na mão; Caiu no chão; Moça (o) bonita (o) do meu coração.

Criança: Posso jogar?

Roda: Pode!

Criança: Ninguém vai olhar?

Roda: Não!

3. Neste momento, as crianças da roda abaixam a cabeça e tapam os olhos com as mãos. A criança que está fora da roda deixa cair o lencinho atrás de alguma outra que esteja sentada. Quando esta perceber, começa o pega-pega entre as duas. Quem está com o lenço é o pegador. O lugar vazio da roda é o pique.

4. Quem perder fica fora da roda (ou dentro) e a brincadeira recomeça.

Corre cotia é uma brincadeira que praticamente todo mundo conhece ou já brincou um dia. Naturalmente, em cada lugar, as crianças cantam a ciranda de um modo diferente. Um jeito mais bonito que o outro: Corre cotia, de noite e de dia, de baixo da cama, da sua tia…

- **O cântico da terra:** Eu sou a terra, eu sou a vida. Do meu barro primeiro veio o homem. De mim veio a mulher e veio o amor. Veio a árvore, veio a fonte. Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida. Sou o chão que se prende à tua casa. Sou a telha da coberta de teu lar. A mina constante de teu poço. Sou a espiga generosa de teu gado e certeza tranquila ao teu esforço. Trecho do Poema "O cântico da terra" da Poetisa **Cora Coralina.**

RESULTADO ESPERADO

Absorção da mensagem de preservação ambiental, cultural e histórico, passada por meio das músicas, poemas e jogos, que serão avaliados por meio de questionários quantitativos, aplicados para os professores e crian-

ças que já consigam ler e escrever, sendo eles alunos e visitantes da trilha que terão acesso a este projeto.

Referências

BURNHAM, F.T. "Educação Ambiental e construção do currículo escolar". *Caderno Cedes*, São Paulo, V.29, 1993, p.21-30.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental*: Princípios e Prática. São Paulo: Editora Gaia, 2004.

GUERRA, R. A. T., Souza, A. K. P., Gusmão, C. R. C., Sibrão, E. A. R., Córdula, E. B. L., Nascimento Júnior, J., Freitas, R. C. S. 1999. *A Educação Ambiental no ensino público fundamental em João Pessoa, Paraíba, Brasil*. Disponível em <http://umweltprogramme.de/meioambiente99>

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre :Prodil, 1994. v. 2.

NOVO VILLAVERDE, M. Educación Ambiental. Madrid: Anaya, 1988.ZAKRZEVSKI, S.B. *A Educação Ambiental na Escola*: abordagens conceituais. RS: Erechim/ Edifapes, 2003.

WEISS, Luise. *Importância do Brinquedo na formação da Criança*. São Paulo, Editora Scipioane, 1992.

Inovação em aulas de ciências: uma proposta para o trabalho com os estados físicos da matéria

Letícia Pereira Persch[1], UnU-Formosa/UEG
Juliana Alves de Araújo Bottechia[2], UnU-Formosa/UEG

INTRODUÇÃO

O Ensino no Brasil está organizado em Fundamental, Médio e Superior, sendo o Fundamental o mais longo, com a duração de nove anos é nele que o estudo de Ciências é abordado inicialmente. É nesse período o primeiro contato do aluno com os conhecimentos científicos. Sendo assim, é necessário que haja uma preocupação com o ensino de Ciências, pois as aulas não devem se restringir apenas a exposição de conteúdos usando o livro didático. Segundo Pavão (2006), o livro didático deve ser usado como auxiliador dos conhecimentos e métodos e não "transformar o ensino apenas em reprodução da literatura pelo uso do livro". (PAVÃO, 2006, p.11), pois, em nenhum livro será encontrado tudo o que é necessário para um processo de aprendizagem eficiente e pode até mesmo apresentar incorreções, fazendo com que textos complementares sejam também trabalhados. Tal maneira reprodutiva de ensinar faz com que desestimule o aluno e até mesmo o professor.

Esta metodologia em nada favorece a aprendizagem, pelo contrário, faz com que o aluno cada vez mais se distancie das Ciências. Para Schiel (2005) entender Ciência não é simplesmente fazer com que o aluno re-

1. Licenciada pelo curso de Química, da UnU-Formosa da UEG, é atualmente professora do Ensino Fundamental e Médio: leticiapersch@hotmail.com

2. Professora do curso de Química, da UnU-Formosa da UEG, atua como orientadora de Trabalho de Conclusão do Curso e professora de Projetos de Ensino de Química e Didática e Materiais para o Ensino de Química: juliana.bottechia@gmail.com

transmita conhecimentos repassados, mas que ele tenha a capacidade de dialogar com a natureza.

Acreditamos ser assim que se constrói o conhecimento científico e a experimentação pode ser uma ótima metodologia nesse propósito. O importante não é que o aluno seja capaz de refazer os experimentos vivenciados nas aulas, mas sem dúvida, de instigar os estudantes a reflexão, a entender o mundo que os cerca e com certeza desenvolver habilidades e competências.

Porém, não basta que esses experimentos e o ensino como um todo sejam realizados de forma solta. Esse ensino precisa ser feito dentro de uma realidade do estudante. Assim, Santos e Schnetzler (2003) citam em sua obra que a contextualização no ensino é importante para que esse ensino tenha um significado para o aluno de modo a se desenvolver a participação do educando. De forma a torná-lo um aluno crítico e participativo na sociedade.

Dentre o conhecimento científico estão os conhecimentos químicos. Tais conhecimentos estão entrelaçados e fazem parte de todo currículo de Ciências no Ensino Fundamental. Ensinar os estados físicos da matéria muitas vezes é algo abstrato e que os alunos dessa modalidade, por suas características e necessidades não conseguem compreender bem a partir de oratória em aulas expositivas, é necessário buscar uma metodologia que possa fazer com que esse conteúdo seja mais significativamente trabalhado e compreendido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) em seu Artigo 22 declara que a finalidade da Educação Básica é "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL/LDB N° 9394,1996, Art.22). Sendo assim, ensinar Química no Ensino Fundamental deve ser uma preocupação dos professores que lecionam a disciplina de Ciências. Em sua obra Pavão (2005) deixa claro que "o conhecimento

científico tem andado longe da realidade do aluno" (PAVÃO, 2005, p. 07). Zanon e Palharini (1995) afirmam que muitos professores desta modalidade apresentam déficit na área de Química.

Ao que se refere aos conceitos sobre estados físicos da matéria, que costumam aparecer cedo na vida dos estudantes, em meio aos conteúdos do ensino de Ciências, não há muita variedade na forma de abordagem nos livros didáticos que podemos resumir em apresentação dos estados físicos básicos (sólido, líquido e gasoso) inicialmente, com a tarefa de caracterizar corpos, por meio de imagens, podendo chegar a constar que um estado físico pode se transformar em outro. Posteriormente, nos chamados anos finais do Ensino Fundamental, volta-se a falar destes três estados físicos da matéria, apresentando os nomes dados às transformações que ocorrem entre eles em esquemas gráficos.

É no Ensino Fundamental que o aluno tem os primeiros contatos com a Ciência e muitas vezes esse tipo de ensino (tradicional) terá como consequência a desmotivação e desinteresse em estudar ciências. Sendo assim, "se a pretensão do educador é ensinar significativamente, basta que este avalie o que o aluno já sabe e então ensine de acordo com esses conhecimentos", afirma Guimarães (2009, p. 2). Sobretudo, esses novos conceitos mesmos relacionados com a vivência do aluno deverão ter força suficiente para que possa transformar os conceitos prévios de forma a completar os mesmos e gerar conceitos mais sólidos e uniformes.

Desta forma entra-se também em outra discussão que é o que Ausebel (*apud* Moreira, 1999; *apud* Guimarães) chamou de "aprendizagem significativa" e que contrapõe a "aprendizagem mecânica". O interessante para o aluno na verdade não é meramente decorar significados e conceitos momentaneamente, mas sim conseguir relacionar aquele conteúdo com a sociedade em que vive de forma que possa transformar a sociedade se tornando um cidadão crítico e participativo.

As aulas necessitam de planejamentos de forma a possibilitar que o aluno pense, observe, reflita, identifique e construa um conhecimento gradativo. Visando esse objetivo a metodologia usada deve favorecer a aproximação do aluno ao saber químico.

Assim afirma Milaré; Marcondes; Resende (2010), que o Ensino de Química este restrito a memorização e resolução de exercícios manuais e que em nada contribui para o "pensamento Químico".

O aluno ao aprender Química deve apoderar-se de mecanismos que o faça solucionar problemas e compreenda a sociedade por meio de pensamentos significativos, deixando desta forma, de ser meros retransmissores de conteúdos repassados anteriormente pelo professor (DAMASCENO; BRITO; WARTHA, 2008).

Pensando assim, experimentação se trata de uma âncora entre prática e teoria, onde a aprendizagem possa fazer uma ponte entre o pensamento e a prática (SILVA; MACHADO; TUNES, 2010). O experimento no Ensino Fundamental deve ter como um de seus objetivos desmitificar a Química e fazer com que o aluno sinta a Química mais próxima de si.

Para se chegar a esse objetivo, Silva; Machado; Tunes (2010) sugerem algumas etapas, são elas: Propor um problema; identificar e explorar as ideias dos estudantes; elaborar possíveis planos de ação; analisar dados que foram anotados; responder o problema inicial. Desta forma, a experimentação deve ser utilizada por professores como forma de enriquecer os conhecimentos teóricos, porém com a finalidade de contribui efetivamente com a aprendizagem significativa, devendo sempre levar o aluno a propor a solução de uma pergunta inicial.

METODOLOGIA

Para realização do presente trabalho a investigação iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica, visto que por ocasião do Estágio Supervisionado, chamou à atenção a árdua tarefa de ensinar toda a Química do 9º ano do Ensino Fundamental no período de dois bimestres. Então, apresentamos um questionário a 40 alunos voluntários do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Formosa, com a intenção de se descobrir se há formas possíveis de fazer um ensino significativo em situação e tempo tão adversos e o quanto ou quê foi realmente significativo para alunos

que passaram pelo Ensino Fundamental decidissem seguir com o estudo da Química no Ensino Superior. Em linhas gerais o questionário inicialmente procurava caracterizar os respondentes sem, no entanto, identificá-los e, posteriormente, procurava descobrir por meio de lembranças - as mais fidedignas possíveis - quais as metodologias utilizadas que tornaram significativo o estudo da Ciência e da Química, mais especificamente.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

O questionário aplicado com a intenção analisar as aulas de Ciências com a finalidade de entender as metodologias usadas por professores de Ciências e como elas podem influenciar o endendimento do aluno pela Ciência foi respondido por 40 pessoas. Do total de respondentes, 67% estudaram em instituições públicas e os 33% restantes em instituições privadas.

De acordo com a pesquisa realizada observou-se que mais da metade (60%) daqueles que participaram acham que suas aulas de Ciências no Ensino Fundamental não forneceram base para as aulas de Química no Ensino Médio. Destes, constata-se que 40% dos professores desses alunos adotaram como metodologia de ensino aulas expositiva no quadro negro e que apenas 1% destes teve como metodologia aulas com experimentações e seminários.

Quando o questionário perguntava se o pesquisado lembrava-se de algum fato interessante que tivesse aguçado o desejo em aprender Ciências 60% responderam que sim e 40% relataram que não houve nem um fato que se lembrem de que despertaram neles o desejo por aprender Ciências.

A partir dos dados levantados podemos verificar que a experimentação é uma metodologia que ajuda bastante a compreensão a cerca de Ciências levando ao interesse do educando pela Ciência. Entretanto, buscar uma metodologia qualquer apenas para satisfazer a ideia de que as aulas de Ciências saíram do tradicionalismo, pode acarretar o mesmo desinteresse dos alunos. Observou-se que muitos alunos que participaram da pesquisa relataram que suas aulas de Ciências onde se incluíam filmes educativos eram tão monótonas quanto às aulas em sala de aula apenas com a leitura do livro didático.

Isso evidencia o quanto a busca por metodologias inovadoras para o ensino é algo que deve ser analisado com bastante cuidado e criatividade. Quando pedido que avaliassem suas aulas de Ciências no Ensino Fundamental 80% disseram que suas aulas eram regular, 13% ruim e apenas 7% consideraram muito boas.

O ensino de Ciências deve sem dúvida ocupar-se da formação crítica e participativa de um cidadão na sociedade. A respeito disso, 67% dos que responderam a pesquisa relataram que suas aulas em nada contribuíram para essa formação crítica cidadã. Dos 33% restantes que responderam sim e que relataram algumas experiências todas estas estão relacionadas ao meio ambiente, como poluição e reciclagem.

Com relação à escolha profissional que as aulas possam ter dado metade respondeu que sim, suas aulas de Ciências tiveram influência na sua decisão e os outros 50% responderam não. Quando pedido que dessem sugestões para professores melhorarem suas aulas por meio de metodologias diferenciadas 100% assinalaram que o uso de experimentação como maneira eficaz de despertar o gosto pela Ciência.

Além disso, como poderiam assinalar mais de uma opção de sugestão, as aulas de campo também tiveram um número significativo de respostas. A utilização do livro didático deve ser como "suporte de conhecimentos de métodos para o ensino e serve como orientação para as atividades de produção e reprodução de conhecimento" (BRASIL, 2006, p.13). Porém, eles não devem ser o único recurso didático que deva ser utilizado.

O professor, no entanto deve buscar a melhor metodologia para a abordagem dos conteúdos para seus estudantes. Por sua vez, o conteúdo deve estar ligado, contextualizado à realidade do aluno e deve ter como um dos objetivos a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade uma vez que o conhecimento científico pode ressignificar a compreensão da realidade e indicar necessidades e possibilidades de transformá-la.

De acordo com os resultados obtidos podemos observar e destacar a importância do planejamento das aulas pelo professor. Com a finalidade de buscar uma metodologia adequada para aquele determinado conteúdo a

ser trabalhado de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Podemos observar que a experimentação é o recurso no qual mais desperta o interesse dos alunos pelos estudos e estes ficam guardados em suas memórias.

O professor deve escolher e adotar metodologia mais adequada que possa auxiliar o processo ensino e da aprendizagem de forma que esse método esteja relacionado com a realidade do estudante, onde o professor aguce no aluno o desejo de investigação, de associação dos fenômenos com conteúdos relacionados no dia. Desta forma, os objetivos de uma aprendizagem significativa serão alcançados.

Agradecimentos e apoios

À todos que colaboraram com a pesquisa e com a divulgação de seus resultados.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (SEMTEC). Guia do livro didático 2007: Ciências : séries iniciais, 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases - LDB. Lei N° 9394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília,1996.

CHASSOT, A. I. A Educação no Ensino de Química. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Ed., 1990.

DAMASCENO, H. C.; BRITO, M. S.; WARTHA, E. J. As representações mentais e a simbologia química. In. Encontro Nacional de Ensino de Química, 15.; 2008. Curitiba. Anais. Curitiba, 2008. Disponível em: ≤http://www.quimica.ufpr.br/ eduquim/eneq2008/resumos/ R0623-1.pdf≥ Acesso em: 18 de outubro de 2012.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. Química Nova na Escola. São Paulo. v. 31, n 3, ago. Disponível em: ≤http:// qnesc.sbq.org.br/online/ qnesc31_3/08--RSA-4107.pdf ≥. Acesso em: 25 de setembro de 2012.

MILARÉ, T.; MARCONDES, M. E. R.; REZENDE, D. B. A Química no Ensino Fundamental: Discutindo possíveis obstáculos através da análise de um caderno escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSIO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. Anais. Brasília 2010. Disponível em: ≤http://www.xveneq2010.unb.br/resumos/ R0622-2.pdf≥. Acesso em: 16 de outubro de 2012.

MORAES, R.; RAMOS, M. G. O Ensino de Química nos anos iniciais: Ampliando e diversificando o conhecimento de mundo. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. rsília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 18)

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa. Brasília: Ed. UnB, 1999.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e pressupostos. Química Nova on- line. V. 23, n. 2. p. 233-283, mar./abr. 2000.

PAVÃO, A. C. Ciência na Escola. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Iniciação Científica: Um salto para a Ciência, 2005. (Boletim 11)

_____.Ensinar Ciências fazendo Ciências. O livro didático em questão, 2006.

SANTOS, W. L. P. S.; SCHNETZLER, R. P.. Educação em Química: Compromisso com a cidadania. 3ª. ed.Ijuí:Unijuí, 2003.

SCHIEL, D. Laboratório de Ciências. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Iniciação Científica: Um salto para a Ciência, 2005. (Boletim 11)

SCHNETZLER, R. P., ARAGÃO, R. M. R. Importância, Sentido e Contribuições de Pesquisas para o Ensino de Química. In: MORTIMER, E. F. (org.). Química: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 158-165.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. Ensino de Química em foco. Ijuí: Editora Ijuí, 2010, p. 231-261.

ZANON, L. B.; PALHARINE, E. M. A Química no ensino fundamental de ciências. Química Nova na Escola. São Paulo. n. 2. nov. 2005 . Disponível em: ≤http://qnesc.sbq.org.br/online/ qnesc02/relatos.pdf ≥ Acesso em: 9 de junho de 2012.

Jogos pedagógicos: é possível aprender brincando nas aulas de ciências e biologia?

Andréa Inês Goldschmidt[1], ICB/UFG
Maria Izabel Barnez Pignata[2], CEPAE/UFG

RESUMO

Com o acentuado e constante avanço da área de Ciência e Tecnologia, é fundamental dar maior atenção às atividades desenvolvidas em sala de aula, fazendo-se necessária a utilização de recursos didáticos que além de facilitarem o processo de aprendizagem, despertem o interesse dos alunos. Em ação conjunta entre professores do Instituto de Ciências Biológicas – ICB/UFG e do Cepae/UFG (escola-campo), atuantes no estágio em Biologia, e estagiários, desenvolveu-se um trabalho de aplicação de práticas pedagógicas lúdicas ao ar livre a alunos de ensino básico do Cepae/UFG, no intuito de sensibilizá-los para questões ambientais. O público-alvo das atividades foram alunos da 2ª Fase do Ensino Fundamental e alunos do 3º Ano do Ensino Médio, porém as práticas serviram também como estratégia pedagógica na formação inicial de professores (estagiários). Foi possível confirmar que jogos didáticos são excelentes estratégias para as aulas, sendo fáceis de aplicação, de custo reduzido, promovendo a aprendizagem significativa de maneira estimulante e melhorando as interações sociais entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Ludicidade. Biologia. Universidade-Escola. Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas são metodologias que vêm sendo utilizadas nas salas de aula por facilitarem o processo de ensino-aprendizagem, visando aproximar e aprofundar assuntos que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas que não são pensados na sua integralidade. Assim, a aplicação de jogos didáticos são ferramentas úteis para contribuir com este processo, pois se apresentam como alternativas que auxiliam a construção de conhecimento

1. Professora Adjunta/UFG; orientadora de Estágio Curricular Supervisionado em Biologia do Instituto de Ciências Biológicas/UFG. ***E-mail***: andreainesgold@gmail.com

2. Professora Associada/UFG; supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências e Biologia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. ***E-mail***: mibabel@gmail.com

pelos alunos, por se apresentar como uma das formas de facilitar o processo educativo, tornando-o prazeroso e desafiante. Ao estudar de maneira mais interativa e divertida, os alunos tornam-se mais entusiasmados, o que resulta em um aprendizado mais eficiente e significativo.

Albuquerque, Miranda e Kneipp (2008) ressaltam que as atividades lúdicas propiciam diferentes tipos de conhecimento e habilidades e promovem o desenvolvimento da construção do conhecimento e da capacidade de iniciativa. Almeida (2033) salienta que, mais do que mero passatempo, o jogo didático é um meio imprescindível de se gerar a aprendizagem.

Neste contexto, compreendemos o uso de jogos didáticos como uma ferramenta apropriada da aprendizagem, na medida em que desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, uma vez que os alunos sentem-se mais livres para criticar e argumentar. Para Santana (2008), o ensino lúdico é uma importante ferramenta para a construção e elaboração do conhecimento, pois estimula a inteligência, enriquece a linguagem oral e escrita e a interiorização de conhecimentos, além de libertar o aluno do imobilismo em direção a uma participação ativa, criativa e crítica no processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2003). Entretanto, Lopes (2001) chama atenção para o fato de que, por si só, a atividade lúdica e os jogos não vão garantir a aquisição de saberes, os quais devem ser sistematizados de acordo com os objetivos pedagógicos.

Pensando nas disciplinas Ciências e Biologia, depara-se geralmente com um ensino focado em conteúdos extensos e bastante complexos, onde há a necessidade expressiva da memorização de conceitos e termos, muitas vezes encaradas pelos alunos como maçantes e difíceis. Segundo Benedetti, Diniz e Nishida (2005), essa abordagem predominantemente memorística e estanque dos conteúdos da Biologia ainda persiste, embora venha sendo combatida já há algumas décadas.

Neves, Campos e Simões (2008) afirmam que os jogos didáticos constituem-se em eficientes recursos para que as aulas alcancem seus objetivos, ressaltando que questionar os alunos apenas diante de exposições teóricas não é suficiente para promover o entendimento satisfatório dos conteúdos de Ciências.

Franklin, Peat e Lewis (2003) afirmam que uma das principais vantagens dos jogos numa abordagem educacional é a de que os estudantes são participantes ativos ao invés de observadores passivos, tomando decisões, resolvendo problemas e reagindo aos resultados das suas próprias decisões.

METODOLOGIA

As práticas pedagógicas envolvendo a aplicação de jogos foi desenvolvida no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - Cepae/UFG.

O público alvo das atividades eram alunos da 2ª Fase do Ensino Fundamental do Cepae/UFG e do 3ª Ano do Ensino Médio e as atividades visavam funcionar também como estratégia pedagógica na formação inicial de professores, uma vez que foram propostas com estagiários de licenciatura em Biologia do ICB/UFG. Os trabalhos foram desenvolvidos em três momentos.

No primeiro momento, o trabalho se concentrou no planejamento e elaboração de uma oficina pedagógica com a utilização de jogos didáticos de ecologia e educação ambiental no ensino de ciências e biologia. Os jogos a serem aplicados no ensino médio tiveram com enfoque revisar os conteúdos de biologia que estavam sendo trabalhados nas aulas, durante o segundo semestre de 2013.

Num segundo momento, foram desenvolvidos com os alunos a apresentação sobre os temas a serem trabalhados nos jogos. Aos alunos de ensino fundamental, foram realizadas as discussões dos temas por meio de uma palestra referente aos temas, sendo contextualizados os conteúdos referentes aos avanços tecnológicos e à Ciência, biodiversidade, extinção, recursos hídricos, resíduos sólidos, cerrado e o desmatamento. Aos alunos do ensino médio, foram realizadas estas discussões durante as aulas que foram ministradas no decorrer do semestre.

Num terceiro momento, foram aplicadas as atividades ao ar livre - estacionamento e quadra esportiva coberta do Cepae/UFG.

São descritas, a seguir, duas das práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas.

1. Jogo: *Ecossistema*

Entende-se por ecossistema o conjunto formado pelos componentes **bióticos (seres vivos)** e **abióticos (luz, temperatura, umidade, nutrientes, solo, água etc)** que interagem entre si no mais perfeito equilíbrio. Se por algum motivo houver interferência em qualquer um dos componentes do ecossistema, todos os outros componentes serão afetados, acarretando a perda do equilíbrio existente naquele ambiente.

A atividade prática proposta visou a reflexão do aluno sobre o equilíbrio existente nos ecossistemas e os principais fatores que podem causar o desequilíbrio, associando os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Ciências e Biologia.

Para realização da atividade, os alunos foram separados em duas fileiras com o mesmo número de alunos, dispostas de frente uma para a outra, com um espaço entre elas de cerca de 10 metros. Uma das fileiras representou os fatores abióticos do bioma Cerrado, enquanto que a outra fileira representou os animais que faziam parte do ecossistema.

Para começar, os alunos foram questionados sobre quais os principais elementos importantes do ecossistema. Foram citados, entre outros, *abrigo*, *alimento* e *água*. Foram então combinados três gestos: 1.º) simulando um *abrigo*, os alunos deveriam erguer os braços acima da cabeça, posicionando as mãos em forma de telhado; 2.º) o *alimento* foi representado pelas duas mãos colocadas sobre o estômago; 3.º) representando a *água*, as mãos eram exibidas em forma de concha.

As duas fileiras eram posicionadas de costas para o centro. Ao sinal do professor, os alunos das duas fileiras escolhiam um dos três gestos e se viravam para o centro novamente. Cada aluno que estivesse na "fila dos animais" deveria correr para o aluno da "fila do ambiente" que estivesse com o mesmo gesto que o seu. É importante lembrar que a "fila do ambiente" não poderia se mover e que cada elemento da "fila do ambiente" poderia suportar somente um animal de cada vez.

A cada rodada foram introduzidos desafios ao Cerrado, como queimadas e desmatamento ou eutrofização de um rio. Qualquer desafio provocava a eliminação de algum dos elementos do ambiente. Os alunos da "fileira dos animais" não sabiam quais elementos seriam eliminados do ambiente; assim, quando iam procurar água, alimento ou abrigo na "fileira do ambiente", não encontravam e "morriam". À medida em que o jogo ia se desenvolvendo os alunos aprendiam a dinâmica populacional no ecossistema, bem como a interferência de fatores de desequilíbrio ambiental sobre os seres vivos em geral, os animais e o homem.

2. Jogo: *Teia da vida*

A partir das interação de seus fatores bióticos e abióticos, podemos dizer que o ambiente funciona como uma teia de aranha. Entre um fio e outro existem uma série de outros fios que também se tocam e, se um dos fios for tencionado, toda a teia sente a pressão. Nesse jogo evidenciam-se as interações essenciais entre todos os elementos de uma comunidade. Inicialmente, listou-se com os alunos os elementos que compõem o meio ambiente. Cada aluno representava um elemento, que foi escrito em um cartão colado no peito deles. O grupo foi disposto em círculo e cada aluno apresentava oralmente o elemento que estava representando, sua importância e que relação estabelecia com um outro elemento. Desta forma, era passado um cordão ao redor de cada "aluno-elemento" conforme era selecionado, de modo que foi se tecendo uma grande teia. Quando todos estavam ligados pelo barbante, uma dos aplicadores, apresentando o cartão *poluição*, tencionou o grupo em vários pontos. Cada elemento atingido diretamente pela poluição se manifestava e provocaca discussão, mostrando que a poluição não atinge apenas um elemento, mas que todos os outros podem ser afetados indiretamente, trazendo inúmeras consequências ao ecossistema como um todo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Num primeiro momento os alunos estavam eufóricos com a realização da atividade ao ar livre, encarando-a como uma brincadeira, por se tratar de atividade diferente do convencional. Mas com o passar do tempo, mudaram de postura, passando a participar séria e ativamente da atividade, compreendendo-se como sujeitos responsáveis pelos resultados, o que requeria postura e comportamento adequados. Assim, os participantes vivenciaram situaçõe de grande interação, com interesse e motivação.

Ao final da atividade realizadas rodas de discussão para avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas. Pelos depoimentos, todos foram favoráveis à aplicação da prática na sala de aula, caracterizando-a como diferenciada e motivadora, levando ao aprendizado de conceitos ecológicos de forma mais contextualizada, prazerosa e acessível. A percepção foi a mesma por parte das estagiárias licenciandas envolvidas, que ficaram impressionadas com o interesse, a participação e a interação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi significativa a participação dos alunos, confirmando que a aplicação de jogos desperta o interesse e promove a interação do grupo no desenvolvimento do trabalho. Evidenciou-se também a possibilidade de inserção de atividades lúdicas como estratégia metodológica no planejamento de aulas de Ciências e Biologia, uma vez que apresentam fácil aplicabilidade e requerem poucos recursos financeiros, possibilitando aulas mais atrativas e dinâmicas, combatendo a monotonia de aulas meramente expositivas.

As atividades foram estabelecidas mantendo-se o objetivo educativo do jogo, com postura adequada de professor e alunos. Verificou-se que nas discussões após a aplicação dos mesmos, os alunos participaram ativamente, buscando as associações com os conteúdos trabalhados toericamente, possibilitando uma melhor compreensão e fixação dos mesmos. Salientamos ainda a oportunidade de maior aproximação entre professor e alunos,

percebida igualmente pelas estagiárias, quando relataram "estar se sentindo mais à vontade nas aulas e conseguirem melhor se aproximar de alunos que pareciam nem gostar de biologia".

Podemos, assim, concluir sobre a importância da utilização de jogos nas aulas de Ciências e Biologia, como também na formação de professores, a partir da discussão dessas práticas pedagógicas nos estágios, estimulando os licenciandos a adotarem-nas em suas trajetórias profissionais.

Referências

ALBUQUERQUE, R. C.; MIRANDA, A. C; KNEIPP, R. E. Promovendo o ensino--aprendizagem de educação ambiental no ensino fundamental com jogos baseados em ferramentas computacionais. *Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1, 2008.

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica*: técnica e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BENEDETTI, J.; DINIZ, R.; NISHIDA, S. O jogo de representação (RPG) como ferramenta de ensino. In: Instituto de Biociências da UNESP Júlio de Mesquita Filho (Org.). I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e III Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional RJ/ES, 2005, Rio de Janeiro. *Anais…* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p. 385-388.

FRANKLIN, S.; PEAT, M.; LEWIS, A. Non-tradicional interventions to stimulate on: the use of games and puzzles. *Journal of Biological Education.*, v. 37, n. 2, p. 79-84, 2003.

LOPES, M. G. *Jogos na educação*: criar, fazer e jogar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, J. P. ; CAMPOS, L. L. ; SIMÕES, M. G. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v. 2, p. 103-114, 2008.

SANTANA, E. M. A Influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos. In: SENEPT, 2008, Belo Horizonte. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Física - Programa de Pós-Graduação, 2008, p. 1-12.

Jogos, brinquedos e brincadeiras: a expressão do lúdico nas comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira/AM – relatos trazidos na bagagem

Dayse Alisson CamaraCauper[1], IFAM/CSGC
Jucilene FirmoSantos[2], IFAM/CSGC

O presente trabalho foi pensado a partir do conteúdo Jogos e Brincadeiras nas aulas da disciplina de Educação Física ministradas para os primeiros anos do Ensino Médio dos cursos integrados do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira.

Faz-se necessário um parêntese para explicar que o município em tela segundo o censo IBGE 2010 destacou-se por apresentar a maior concentração de povos indígenas residindo em suas áreas rurais, 95,5%.

O Instituto Federal do Amazonas-CSGC situado na sede do município recebe todos os anos discentes oriundos de varias dessas comunidades a fim de cursar o ensino médio profissionalizante, se preparar para o vestibular e para o mundo do trabalho.

Para muitos desses jovens a chegada e permanência na sede representa uma ruptura de laços e um grande choque cultural a ponto de interferir muitas vezes no processo ensino aprendizagem podendo levar ate mesmo a evasão escolar.

Distante de casa e dos pais, alguns buscam abrigo nos barracos pequenos e superlotados de parentes na periferia da cidade, enquanto outros se arriscam a morar sozinhos e mal conseguem se sustentar, pois contam com pouco ou nenhum apoio financeiro dos pais. Apenas um pequeno

1. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAM-CSGC – Especialista em Educação Física Escolar. E-mail: daysecamara@bol.com.br

2. Técnica em enfermagem do IFAM-CSGC – Profissional de Educação Física jucieander@hotmail.com

grupo de aproximadamente quarenta adolescentes, exclusivamente do sexo masculino, são beneficiados com a residência estudantil.

O cotidiano desses alunos sofre mudanças significativas em todos os aspectos, principalmente no emocional, mas também no cultural, social e educacional. No dia a dia o contato direto com as outras etnias, com os indígenas da sede e principalmente com os não indígenas, gera o que se pode chamar de: crise de identidade.

Com o objetivo de minimizar esse impacto da adaptação e principalmente valorizar os conhecimentos trazidos por esses alunos em sua bagagem no que diz respeito à vivência lúdica nas comunidades, foi proposto um trabalho de pesquisa em grupos heterogêneos cujo tema foi o brinquedo, o jogo e as brincadeiras realizadas nas comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira-AM.

A metodologia sugerida para o desenvolvimento do trabalho previa encontros dos membros do grupo ao longo do ano afim de socializar esses conhecimentos e elaborar o material a ser apresentado. Alguns grupos julgaram pertinente complementar o trabalho entrevistando também os anciãos sobre o assunto.

Essa estratégia alcançou o sucesso esperado em todos os seus objetivos, não só no que diz respeito ao protagonismo e valorização dos recém-chegados, aproximação e entrosamento com os demais alunos da turma, mas principalmente pela riqueza do material construído pelos grupos que oportunizou o acesso ao conhecimento do universo lúdico da criança indígena gabrielense enriquecendo de forma impar o conteúdo.

QUEM SÃO OS ALUNOS DO CAMPUS SGC

Na região do Rio Negro convivem vinte e três povos indígenas, que falam idiomas pertencentes a quatro famílias lingüísticas distintas (Tukano Oriental, Aruák, Makú e Yanomami) nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. No município de São Gabriel há população total de trinta e cinco mil pessoas, espalhadas em setecentos e cinquenta comunidades ao longo dos rios da região, do lado brasileiro.

O município de São Gabriel da Cachoeira situado a noroeste do estado do Amazonas é o município com maior número de indígenas: 29 mil, dos quais 11 mil se encontram na zona urbana e 18 mil na zona rural, segundo dados do IBGE 2010.

Situado na fronteira com a Colômbia e Venezuela e distante da capital Manaus mil quilômetros, a cidade chamou a atenção e foi citada no estudo *Mapa da Violência 2011 em função da situação de risco em que se encontra a juventude local, envolvida com o uso abusivo de drogas e bebidas alcoólicas, além da violência* provocada por fatores como desarticulação familiar, falta de perspectivas de futuro, condições precárias de saneamento e habitação vivenciadas na periferia da cidade, dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho urbano, falta de alternativas construtivas de lazer, entre outros.

O IFAM – CSGC realiza todo início de ano uma média de cento e vinte matrículas só no ensino médio integrado e essa população é constituída basicamente por três públicos distintos. O primeiro grupo e certamente o maior, é composto por indígenas e não indígenas oriundos da zona urbana do município (sede). A grande maioria cursou o ensino fundamental em escolas municipais e/ou estaduais regulares e em geral não apresenta muita dificuldade com a língua portuguesa. O segundo grupo é composto por jovens indígenas, vindos das inúmeras comunidades espalhadas pelo município (zona rural) onde o ensino fundamental é ministrado na maioria das vezes por membros da comunidade, egressos do ensino médio ou mesmo do próprio fundamental em espaços improvisados, inadequados e em turmas misturadas. Alfabetizados na língua materna, como preconiza a Educação Escolar Indígena e tendo o português como segunda língua, apresentam dificuldades em compreender, escrever e falar nosso idioma oficial. O terceiro e último grupo é representado pelos filhos dos militares e ou outros profissionais transferidos a serviço para este município. Em geral tem domínio do português e uma bagagem ampla que inclui vivências em diversas regiões brasileiras e uma boa base acadêmica.

Nos dados levantados pela secretaria do Instituto no momento da matrícula, com o preenchimento do questionário sócio econômico e cultu-

ral, constatou-se que aproximadamente 70% dos estudantes são indígenas, sendo 21,5% pertencentes à etnia Tukano; 24,3% à etnia Baré; 2,8% à etnia Piratapuia; 7,48% à etnia Yanomami; 7,49% à etnia Tariana; 3,74% à etnia Dessana e 1,87% à etnia Wanana. Os brancos, negros e pardos somam 30%. Entre os indígenas, um total de 23,14% dos alunos é oriundo de comunidades indígenas localizadas fora da sede do município. Alguns destes residem no próprio Instituto e todos contam com pouco ou nenhum apoio financeiro por parte de seus familiares. Dos estudantes indígenas oriundos da sede, que são maioria (76,86%) constatou-se que 51,45% dos pais ou responsáveis encontram-se desempregados, vivem na informalidade ou estão aposentados e 38,71% das famílias em que os pais ou responsáveis encontram-se empregados, o rendimento não ultrapassa um salário mínimo por mês, e as famílias são compostas por mais de seis pessoas.

As turmas do IFAM-SGC são formadas por três realidades distintas, tamanha riqueza na diversidade cultural e linguística ocupando o mesmo espaço e uma forte tendência à sobreposição de culturas. No convívio diário o que se pode perceber é que os estudantes vindos das comunidades sofrem uma discriminação por sua condição de "índios", no que se refere ao modo de se vestir, de falar, de se comportar, enfim, que se diferencia dos indígenas da cidade. Esses por sua vez alimentam um sentimento de inferioridade com relação aos colegas "brancos", negando sua própria cultura, sua língua, seus costumes

Diante de um grupo tão heterogêneo com histórias de vida e bagagens tão variadas o professor tem uma tarefa no mínimo desafiadora no que diz respeito a sua atuação enquanto mediador do conhecimento.

> *Entre os muitos desafios que estão postos ao IFAM – SGC para a construção de uma educação para todos, que possibilite acesso aos conhecimentos universais e valorize, ao mesmo tempo, as práticas e saberes tradicionais das populações indígenas, está o da qualificação dos professores em planejar a mediação da construção do processo ensino-aprendizagem de alunos indígenas, no mesmo espaço escolar de outros alunos não indígenas.* (extraído do PPP/ IFAM-CSGC2010)

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CAMPUS

O instrumento que norteia as ações pedagógicas no campus SGC sinaliza ainda de forma tímida e superficial o modo como educadores e educandos, devem atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, nessa região de perfil tão complexo e desafiador como a do Alto e Médio rio Negro onde estamos inseridos, a fim de alcançarmos sucesso no processo de construção da aprendizagem.

Com a missão de proporcionar a educação de caráter profissional, situar o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, visando à formação integral do profissional-cidadão, crítico-reflexivo numa perspectiva inter e intracultural, despertando no aluno o interesse pela pesquisa para desenvolver suas potencialidades, preparando-os para ter acesso às atividades produtivas e tecnológicas, bem como atuar nas comunidades indígenas, dando-lhes também base para seu ingresso na universidade. (extraído do PDI em construção)

Os conteúdos escolares utilizados pela tendência crítico-social, são os conhecimentos produzidos pela humanidade, mas que constantemente são analisados com relação às realidades sociais devem ser relacionados com a vida cotidiana dos alunos, "com suas necessidades, problemas e interesses". (GASPARIN, 2007, p.16) é que a partir daí o professor "vai aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, reconceituando os termos de uso diário." (GASPARIN, 2007, p. 20).

Essa concepção pedagógica, segundo Luckesi, não coloca em lugares opostos a cultura erudita e a popular, mas sim, no sentido de continuidade, uma vez que é através da experiência que o aluno traz em sua bagagem cultural (cultura popular) que se passa progressivamente, por intermédio da mediação do professor, a um conhecimento sistematizado, erudito. A continuidade, ainda segundo o autor citado, auxilia o aluno a *ruptura,* ou seja, ultrapassar as aparências, "as pressões difusas da ideologia dominante." (LUCKESI, 1999, p.70)

Jornal na escola: um exercício para pensar o mundo

Andrea Alves da Silva Souza[1]
Maria Alice de Sousa Carvalho[2]
Telma Maria Santos Faria Mota[3]
Leonarlley Rodrigo Silva Barbosa[4]
Sônia Santana Costa[5]

RESUMO

O presente relato vem atender aos propósitos de um evento que favorece a troca e a reflexão de experiências escolares, apresentando o periódico Folhinha Aplicada que tem como objetivo principal promover a experiência da leitura e da escrita de toda a comunidade escolar. Esse periódico, é desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) e na Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito de Goiânia (EMASB). Tem uma formatação específica de modo a atender e permitir o acesso a uma produção textual diversificada, tal como é encontrada em nossa sociedade. Nele estão os textos produzidos pelos alunos, familiares e docentes em conformidade com um projeto de ensino, determinado pelo investimento na concepção de linguagem como experiência humanizadora e dialógica. Assim, as atividades de leitura e produção de textos devem focalizar os diferentes enunciados e gêneros discursivos que circundam o sujeito da linguagem, significando e ressignificando o mundo. Na visão teórica bakhtiniana, a vida é dialógica por natureza. Isto é, viver significa participar de um diálogo que pressupõe: interrogar; escutar; responder; concordar, discordar etc. Semelhantemente à vida, a educação também só se realiza se orquestrada pelo diálogo; um diálogo, portanto, em que a palavra deve ser concebida, se não em sua múltipla orientação, pelo menos em sua dupla face. Como ciência humana que é, pressupõe sempre a recepção seguida de interpretação da palavra de *outrem*.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino. Jornal.

1. Professora Auxiliar da Universidade Federal de Goiás – email: Souza.andreaalves@uol.com.br
2. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – email: Carvalho.mariaalice12@hotmail.com
3. Professora Auxiliar da Universidade Federal de Goiás – email: Telma.sfm@hotmail.com
4. Coordenador Pedagógico do Colégio E. José Silva Oliveira – email: leonarlleyrodrigo@hotmail.com
5. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – email: ssc444@gmail.com

O que realizar para materializar um projeto de ensino determinado por uma abordagem que concebe a linguagem como experiência humanizadora e dialógica? Com essa pergunta sempre em vista, temos, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), procurado realizar algumas propostas que referende tal concepção e neste texto iremos apresentar uma delas, a do jornal mensal veiculado impresso e também on-line sob o nome escolhido em concurso pelos alunos, o Folhinha Aplicada. Esse periódico tem uma formatação específica de modo a atender e permitir o acesso a uma produção textual diversificada, tal como é encontrada na nossa sociedade.

Na perspectiva bakhtiniana, a vida é dialógica por natureza. Isto é, viver significa participar de um diálogo que pressupõe: interrogar; escutar; responder; concordar, discordar etc. Semelhantemente à vida, a educação também só se realiza se orquestrada pelo diálogo; que pressupõe sempre a recepção seguida de interpretação da palavra de *outrem*.

Assim, as atividades de leitura e produção de textos devem focalizar os diferentes enunciados e gêneros discursivos que rodeiam o sujeito da linguagem, significando e ressignificando o mundo. E, é essa experiência que realmente importa, não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as outras do currículo escolar, ou seja, é no exercício de leitura e escrita ocorrido diariamente, que se experimenta a riqueza da linguagem possibilidades, suas infinitas possibilidades.

Conforme o nosso projeto de ensino a interlocução na escola é o principal princípio, pois para Bakhtin

> Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. [...] A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (1995, p. 147).

Parece óbvio, não é? Entretanto, não é isso que vemos acontecer na maioria das aulas de nossa língua materna, sob a orientação da política educacional em curso. Aquela em que a prioridade é aumentar os índices

avaliativos, sem que o aluno passe pela travessia de trabalhar com a palavra, com todas as implicações aí envolvidas, no sentido mesmo de ser falante. Passagem que ocorre com alegria e dor, com acertos e erros.

O eixo da proposta educacional, implementada pelo Ministério da Educação vincula cada vez mais a educação com avaliação, gestão e financiamento, isto é, submete a nossa educação à lógica economicista sob o modelo da produtividade, com a defesa de que é possível ter mais eficácia, ou seja, melhores índices. Qual o efeito dessa política no ensino? Em artigo recente, os professores João Wanderley Geraldi e Corinta Maria Grisolia Geraldi, ressaltaram a crescente domesticação dos professores, via os mecanismos avaliativos atuais. Estes tolhem os professores, não permitem que exerçam sua função de maneira diferenciada e criativa. Para esses pesquisadores, um objeto de ensino até foi criado para facilitar a realização dos testes: os gêneros discursivos. As crianças atualmente "reconhecem" uma carta, diferenciam uma crônica de uma fábula, mas perguntamos: ela lê e escreve textos: cartas, crônicas, resenhas, por exemplo?

Portando, não dá para ficar apenas no reconhecimento dos gêneros discursivos. Faz-se necessário interagir e escrever gêneros diversos, principalmente os que mais fazem parte da esfera comunicativa, ou seja, os que usamos no cotidiano. Como afirma Bakhtin (2010), nos comunicamos através dos gêneros discursivos "aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero (2010, p.283)". Por isso, o professor necessita conhecer os gêneros quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional devido a relatividades dos mesmos.

O professor está cercado por livros didáticos e programas que objetivam o conteúdo, explorando superficialmente os gêneros discursivos. O Folhinha Aplicada tem garantido a possibilidade de promover o diálogo, assim como o processo de elaboração de estar no mundo, lendo e escrevendo.

Por meio do Folhinha as crianças e a comunidade escolar são convidadas a participar de todas as instâncias das condições de produção textual, sugerindo e alimentando a linha editorial, semelhante a de outros jornais que circulam na nossa sociedade. Desse modo, a criança escreve

utilizando diversos tipos de gêneros. Esses trabalhos, quando selecionados pela turma e/ou professor, são publicados na íntegra, para que o exercício de autoria seja respeitado.

Em recente entrevista, publicada no jornal de circulação regional, alguns alunos foram convidados a darem opinião sobre o Folhinha. Para Débora Lígia da Silva, de 11 anos, o Folhinha além "de informar faz com que as pessoas pensem e formem suas opiniões sobre o mundo" (FARIA, 2013, p. 5). Já Filipe Araújo, de 8 anos observou que escrever "pensando em publicar no jornal fica muito mais interessante" (FARIA, 2013, p.5).

Essas opiniões reafirmam mais uma vez a importância de realizar a publicação do jornal na escola. Ele apresenta uma série de editorias, que necessariamente não precisa comparecer em cada edição, mas de acordo com o que é produzido diariamente, com ou sem a orientação dos professores em sala de aula. Assim são muitas as possibilidades para a produção textual, destacamos as seguintes colunas:

1. Aos leitores – espaço reservado à equipe do jornalzinho para a comunicação com os leitores. Questões sobre o jornal, as matérias, notícias, assuntos mais importantes que envolvem o colégio.

2. Folhinha Cultural – editoria reservada para expor matérias que se relacionam com a temática cultural. Aspectos da cultura goiana e brasileira, folclore, lendas, mitos, eventos culturais, músicas, artes plásticas, entrevistas com artistas, são sugestões para o espaço.

3. Pesquisa Aplicada – sob orientação, uma equipe tem a missão de fazer algum algum tipo de pesquisa com informações, dados estatísticos, gráficos, etc. Exemplo: Pesquisas de opiniões sobre algum acontecimento relevante.

4. Cantinho de Leitura – textos diversos para leitura, como por exemplo, crônicas, poesias, histórias em quadrinhos e charges.

5. Dicas da Folhinha – dicas sobre livros, filmes, cd's, dvd's, teatro, cinema, etc.

6. Diversão – palavras cruzadas ou cartum com o objetivo de entretenimento.

7. Mãos à obra – espaço para, além de entreter, exercitar a capacidade criativa das crianças como experiências científicas e origami por exemplo.

8. Você Sabia? – curiosidades em geral, por exemplo: questões que envolvem o corpo humano, animais, plantas e o Planeta Terra.

9. Para saber mais – textos selecionados ou produzidos sobre temas mais complexos, como políticas, direitos e deveres, sociedade, etc.

10. De olho na natureza – curiosidades sobre a natureza, preservação e importância do meio ambiente.

11. Va(ler) – resenhas e resumos de livros, CDs, DVD, exposições, teatros, por exemplo.

12. Cultura corporal – curiosidades sobre os variados tipos de esportes, como regras, pontuação, histórias, esportistas famosos, etc.

13. Fala leitor – sugestões, opiniões e críticas.

Como citamos acima, são várias as possibilidades de participação na composição do jornal e já produzimos várias edições, com um número de 680 cópias em preto e branco, além de publicá-lo on line e em cores. Não poderíamos deixar de mencionar um outro aspecto abordado no depoimento de uma das crianças acima, a do Filipe. Cuja fala nos permite relacionar a questão da intenção de interlocução, ou seja, para quem escrevo? Quem vai ler meus textos? Como vou escrevê-lo? Que recursos lingüísticos usar para que o leitor construa sentidos?

Observamos que o uso do jornal é um meio importante para que possamos trabalhar com a língua padrão. É uma maneira significativa e real para se conhecerem e ampliarem as variadas maneiras de expressar, principalmente quanto ao uso formal da nossa língua materna. O periódico permite aproveitar a heterogeneidade dos enunciados linguísticos e, dessa maneira, contemplar uma abordagem da gramática no texto, tal como é sugerido por Antunes:

> A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens de gramática comparecem (2007, p.138).

O trabalho de escrever para o jornal, incentiva e promove situações discursivas em que as particularidades de um texto – as fronteiras, o acabamento, o tema, o dizer do locutor, o autor, o destinatário, a expressividade e as formas de estruturação, são elementos relacionados, dependentes do movimento de construção textual.

A palavra, como tão bem define José Paulo Paes, sem poesia "não parece nem palavra" (1993, p.26). Como tentamos apresentar neste texto, o Folhinha promove esse exercício com a palavra e, tem ajudado na promoção da experiência de leitura e escrita, no processo mesmo de construção de sentidos.

Referências

ANTUNES, I. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábolas, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética de criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FARIA, K. Tem jornal na escola também. *O Popular*. Goiânia, março, 2013, O Almanaque, p. 4-5.

GERALDI, J. W. GERALDI, C. M. G. A domestificação dos agentes educativos: h´alguma luz no túnel. *Inter-Ação*, Revista da Faculdade de Educação, UFG. Goiânia: FE/PPGE/UFG, v. 37, n.1, jan./jun., 2012.

PAES, J. P. *Uma letra puxa a outra*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG). *Projeto de Ensino de Língua Portuguesa*: ouvindo, falando, lendo e escrevendo o mundo. Goiânia: Cepae/UFG, 2011.

Leitura literária na escola e o poder da influência: o curioso caso d'*A mocinha do Mercado Central*

Maria de Fátima Cruvinel[1], CEPAE-UFG

> *A tarefa principal de um educador é fazer com que o mundo seja interessante. Nada mais do que isso. A arte é o que nos traz a carga sensível do mundo.* (Jorge Larrosa)

Em recente artigo, o físico Marcelo Gleiser (2014) comenta alguns livros que tratam da inevitabilidade do mistério que todos nós confrontamos, independentemente da forma como experimentamos nossa espiritualidade. Sob o título "É possível viver sem mistério?", o artigo se encerra com a divulgação de seu novo livro, que se pauta na seguinte ideia: "o que nos torna humanos é precisamente nossa atração pelo desconhecido, atração que tanto comove quanto inspira nossa criatividade, seja ela científica ou artística. Dela, ninguém escapa". Tomo essa afirmação como ponto de partida para expor um aspecto da prática de leitura desenvolvida pelo grupo de professores de Português do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), focalizando a proposta pedagógica com o gênero literário, no que se refere à escolha de livros pelos alunos. Para reafirmar a perspectiva de abordagem escolhida para esta exposição e iluminar o seu objeto – a prática de leitura literária escolar –, associo à ideia do físico a consideração do escritor Alberto Martins sobre o papel da literatura ser o de canalizar e dar voz a coisas que não estão aparentes (MARTINS, 2014).

Antes de narrar o caso que dá título e serve de mote a esta exposição, e em certa medida justifica as citações no primeiro parágrafo, faço

1. Doutora em Estudo Literários pela Unesp e professora da Subárea de Português do CEPAE-UFG. Email: fatimacruvinel@uol.com.br

uma breve apresentação do projeto de leitura literária no qual se insere a referida prática. Integrando o Plano de Ensino da Subárea de Português do CEPAE, o discurso literário figura, ao lado de outros gêneros, especialmente os do discurso jornalístico, como uma importante unidade do programa de Língua Portuguesa em todas as séries do ensino fundamental. Com base na firme convicção sobre as funções estética, cultural, social e política da literatura – sintetizadas na função humanizadora, segundo Candido (1995) – e na crença de que, ainda para muitas crianças e adolescentes, a escola se constitui como única via de acesso à prática leitora literária, é que se propõe no referido Plano seu realce. A ênfase nesse gênero discursivo como atividade pedagógica a ser realizada na sala de aula, ou por ela mediada, objetiva que as práticas escolares de leitura literária reverberem nos alunos como experiências singulares e ao mesmo tempo determinantes de sua constituição como sujeitos sociais, dado o poder que a literatura tem de mobilizar a língua como faculdade individual e, ao mesmo tempo, patrimônio coletivo, bem como de promover a experiência estética.

Em sua configuração atual, o Plano de Ensino da Subárea de Português prevê para cada série da segunda fase do ensino fundamental a leitura de oito títulos ao longo do ano letivo (dois em cada escala), sendo quatro indicados pelos professores da Subárea e quatro escolhidos livremente pelo aluno (trazidos de casa ou emprestados dos colegas ou da biblioteca setorial do CEPAE). A indicação dos docentes para a composição do *corpus* literário busca abranger todos os gêneros: narrativo (conto, romance/narrativa juvenil), lírico e dramático; observa-se, além disso, a presença de títulos considerados clássicos e contemporâneos, bem como a inserção, quando possível, de livros recém lançados.

Para situar o caso que mobilizou as considerações desta comunicação, cito os quatro títulos indicados pela Subárea. No gênero narrativo, na categoria romance/narrativa juvenil: *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes, livro que problematiza questões recorrentes no processo de amadurecimento de uma criança, como a separação dos pais, a superação do medo, a necessidade de deixar de ser criança e se tornar homem, o sentimento afe-

tivo-amoroso pela professora preferida, entre outras questões caras ao universo ficcional de Bojunga Nunes. Sobre esta prática, ver Cruvinel (2013). Do mesmo gênero mas na categoria contos, foi lida a coletânea intitulada *Já não somos mais crianças* – de autores variados, entre os quais Machado de Assis e Katherine Mansfield –, com uma temática bastante apropriada para a série, já que todos os contos abordam a delicada passagem da infância ou pré-adolescência para a adolescência, como o próprio título do livro antecipa. Para o exercício leitor da poesia, indicou-se o livro *Poemas para ler na escola*, de Roseana Murray, do que resultou um trabalho de apreciação focado na percepção do que se constitui objeto do discurso lírico, ou seja, o que pode ser matéria de poesia. Parte da prática com a leitura deste livro no CEPAE foi citada, por meio de entrevista, na seção "Sala de Aula" da revista *Nova Escola* (SANTOMAURO, 2013). Por fim, do gênero dramático lemos a peça *Arlequim de carnaval*, dos autores Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, pautada no humor mas com uma proposta de crítica social motivada pelo conflito amoroso e situada em cenas do carnaval pernambucano (CRUVINEL, 2012).

Se os títulos são impostos na Escola, a abordagem procura garantir certa independência do aluno leitor. Evidentemente que o professor, que figura como principal mediador da prática leitora escolar e certamente se constitui leitor mais experiente tanto da literatura quanto da obra a ser abordada, conduz o movimento da leitura, buscando muito mais *provocar* a percepção do leitor do que impor uma interpretação. Para ilustrar, cito aqui algumas questões propostas para a abordagem da coletânea *Já não somos mais crianças*. É importante ressaltar que, no caso desse título, a provocação aos leitores aconteceu mais efetivamente durante a leitura oralizada dos contos, grande parte feita em sala de aula. Observo, ainda, que as manifestações orais dos alunos, mesmo quando não registradas, alimentam as considerações que sustentam meu trabalho de pesquisa sobre a recepção da literatura na educação básica. Um bom exemplo foi a grande excitação dos alunos após a leitura do conto "Seis pence", de Katherine Mansfield, que suscitou uma calorosa discussão sobre a violência na educação familiar,

mas não sem antes os alunos perceberem, apesar da sutileza da autora, o sentimento que se abateu sobre o pai e o menino protagonista da história. Outras leituras certamente são merecedoras de comentário, mas passo à apresentação de algumas das questões escritas relacionadas ao livro *Já não somos mais crianças*, as quais foram aplicadas após a leitura de parte dos contos em sala (a proposta era que os alunos lessem os outros contos em casa):

1. Considerando os contos que compõem a coletânea, exponha sua compreensão do titulo do livro.
2. Na apresentação da coletânea, encontramos citados os seguintes versos de Milton Nascimento: "Há um menino, há um moleque,/ Morando sempre no meu coração./Toda vez que o adulto balança,/Ele vem pra me dar a mão...". Considere os contos do livro e explicite sua compreensão dos versos acima.
3. O conto "Lembrança" tem o seguinte início: "De minhas lembranças velhas, uma volta sempre, para afligir-me ou porque não a entendo". De qual lembrança se trata?
4. No conto "Ana", qual o tipo de narrador? Transcreva um trecho do conto que comprove. (Nesse caso, resgato um conhecimento abordado em sala de aula, considerando ser relevante a narração estar em primeira pessoa).
5. Há três contos no livro que abordam a escola. São eles: "A última aula", "Umas férias" e "Dois pares pequenos". Como é a relação dos personagens de cada conto com a escola?
6. De qual conto você mais gostou? Justifique com argumentos.
7. Transcreva (ou comente) uma passagem do livro que tenha marcado sua leitura. Justifique essa escolha.
8. Estabeleça uma relação entre o título e a trama do conto.

Não muito diferente é a abordagem das obras escolhidas livremente. Nas atividades propostas, importa observar, sobretudo, o grau de envolvi-

mento do aluno leitor com o livro, sua satisfação ou não com a escolha feita. Daí uma abordagem também assentada na escolha. No caso da poesia, frutificam atividades variadas, desde a escolha de poemas para leitura oral, explorando a pontuação dos versos; a ilustração, pelo desenho; bem como o exercício de interpretação das palavras nos versos. Na verdade, são os textos que suscitam as abordagens, uma vez que a leitura é realizada mediante o estabelecimento de conexões, de relações.

No caso da leitura de texto do tipo narrativo, são interessantes propostas como:

1. Exposição da personagem de que o leitor mais gostou/desgostou, justificando a escolha, com a exposição do perfil e dos desdobramentos de suas ações;
2. Exposição, em poucas palavras, do enredo do livro;
3. Avaliação crítica da obra;
4. Roda de leitura;
5. Narração da história, em duplas, para posterior escrita pelo colega e apresentação para a turma, de forma que todos conheçam os livros escolhidos e lidos;
6. Elaboração de resenha crítica para exposição na biblioteca da escola, a fim de influenciar outros leitores.

Retomando a questão da licença que se concede ao aluno para escolher um livro a cada escala (o que corresponde a cinquenta por cento das obras a serem lidas durante o ano), ela tem como propósito, além da liberdade de escolha, oportunizar o exercício da autonomia, o que certamente se constrói com a influência, especialmente nessa fase da vida. Além disso, há que se considerar que o gosto também pode ser aprendido. Assim, no desempenho dessa atividade de escolha de títulos literários pelos jovens alunos, pode-se observar com frequência a influência da ação leitora alheia. Ainda que a ascendência aconteça muito comumente entre os pares – colegas ou amigos na mesma faixa etária, com os mesmos interesses e gostos –

ela ocorre esporadicamente na relação com outros, como familiares adultos e professores, ou outros meios, como as atraentes vitrines das megalivrarias e as adaptações para outra linguagem, como o cinema. Como exemplos de influência de adultos, merecem ser citados aqui os clássicos *Vinte mil léguas submarinas* e *Viagem ao centro da terra*, de Júlio Verne, títulos indicados por familiares, e *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, escolha de um aluno por indicação de sua bisavó, que certamente confidenciara ao bisneto sua predileção pelo romance na juventude.

Para ilustrar a influência dos pares, relevando-se aqui o sentido de influência como animação e entusiasmo, observa-se a circulação das famosas séries de autores como Rick Riordan, Stephenie Meyer e J.K Rowling, com seus heróis, monstros, lobisomens e bruxos, que fazem muito sucesso entre os pré-adolescentes. Mas outro gênero de protagonista, não mais herói ou mágico e sim humano e com suas fraquezas, tem atraído muito os leitores. *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, série com vários livros e alguns já adaptados para o cinema, é um dos campeões de escolha principalmente dos meninos. Sendo herói ou humano, poderoso ou banana; habitante de universos míticos ou do mundo real, eles têm povoado a imaginação dos jovens leitores, seja por influência do cinema ou da força persuasiva da cena ao vivo de um colega – ávido leitor – que lê furtivamente durante a aula.

Voltando à sala de aula, cumpre trazer à cena outra fonte de influência – mais por eloquência e entusiasmo do que por autoridade moral ou intelectual – a do professor. E a ilustração para esse tipo resgata um episódio de sala de aula determinante para o recorte que se pretendeu fazer nesta comunicação, ao qual chamei no subtítulo de "O caso da *Mocinha do Mercado Central*". Como se poderá ver pela breve exposição do caso, o interesse em narrá-lo deve-se ao efeito persuasivo provocado nos leitores, e não propriamente aos desdobramentos da prática leitora. Interessa-me, aqui, realçar que o acesso ao título e ao comentário de um aspecto da trama pode ser suficiente como atração para a leitura de um livro.

E é este o caso em torno do livro *A mocinha do Mercado Central*, romance da autora mineira Stella Maris Rezende, publicado em 2012. Tendo

acabado de começar a leitura do livro, que adquiri muito atraída pelo título, comentei com meus alunos, lançando-lhes algumas perguntas: O que haveria por trás do enunciado "A mocinha do Mercado Central"? Quem seria essa mocinha? (Expressão, ressalte-se, pouco usada contemporaneamente). O que a mobilizaria nesta história, tornando-a protagonista? Não foi difícil, na sala de aula, a solicitação imediata para ler o livro. Especialmente da parte das meninas. Ainda mais sabendo do motivo da trama, ou o conflito gerador da narrativa, que não fica atrás do título, na força da provocação: uma garota, fruto de um estupro, que viaja em busca de seu pai. Mas a forma de narrar, que transita "de uma aparente inocente ingenuidade até os conflitos existenciais mais complexos" (GOLDBERG, 2011), e a complexidade dada às personagens, especialmente à protagonista, e sua forma de lidar com seu grande conflito, certamente surpreenderam mais os leitores.

Daniel Pennac (1995) pondera que o verbo ler, tal como o verbo amar, não admite o imperativo. Ou seja, a leitura depende de conquista, só se realiza quando há vontade do leitor. Diante disso: Como viabilizar a leitura na escola, buscando promover a experiência estética e a educação dos sentidos pela via da palavra literária ao jovem leitor escolar? Quem fará o papel de conquistador, no caso da leitura escolar? Vimos que é possível que haja muitos conquistadores, mas certamente o sujeito que figurar como mediador, ou seja, o professor (ou o bibliotecário) é quem deve propiciar que a sala de aula seja um ambiente de provocação para o desconhecido. Retomando as citações do primeiro parágrafo, posso afirmar que o que determinou o desejo de abrir o livro de Stella Maris Rezende, tanto em mim quanto em minhas alunas, foi o desejo de conhecer a mocinha do Mercado Central, expressão que, por si só, instaura o mistério e, consequentemente, nosso desejo de desvendá-lo. No ato da leitura, confirmamos o papel da literatura no desvendamento do homem e sua natureza, da vida e seus reveses.

Referências

GLEISER, M. É possível viver sem mistério? Dispoível em: < http://www1.folha.uol. com.br/fsp/cienciasaude/152427>. Acesso em 28 fev. 2014.

MARTINS, A. Entrevista. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/100/o-impasse-da-escrita-304518-1.asp>. Acesso em 28 fev. 2014.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

REZENDE, S. M. *A mocinha do Mercado Central*. São Paulo: Globo, 2011.

CRUVINEL, M. F. Só não gostei do final: conclusões sinceras do leitor juvenil. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos>. Acesso em 13 mar. 2014.

CRUVINEL, M. F. Literatura na escola mediada pelo riso. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 58, p. 832-836, 2012.

SANTOMAURO, B. Quando o objetivo é ler e apreciar poesia. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Vítor Civita, mai. 2013, p. 70-72.

GOLDBERG, J. P. In.: REZENDE, S. M. *A mocinha do Mercado Central*. São Paulo: Globo, 2011.

Ler o mapa e interpretar o mundo.

Elson Rodrigues Olanda[1], Cepae/UFG

GEOGRAFIA, MAPA GEOGRÁFICO E O ENSINO FUNDAMENTAL: COMENTÁRIOS INICIAIS.

A linguagem visual tem uma importância especial na comunicação de uma forma geral e, na escola, em particular. Os mapas são instrumentos preciosos no processo de ensino/aprendizagem, de grande relevância para o ensino de Geografia e outras disciplinas. Esse recurso é essencial na constituição dos livros didáticos de Geografia.

O mapa, para o ensino de Geografia, é um recurso fundamental situado no campo da linguagem visual. Essa linguagem possui um tratamento diferente da linguagem verbal, pois a imagem da representação contida num mapa demanda longos textos verbais para explicar o que se vê de forma rápida. Uma das funções do mapa geográfico é o de facilitar a compreensão das informações de forma sintetizada, uma vez que os aspectos representados foram previamente selecionados para a sua elaboração.

De acordo com Almeida e Passini (1989, p.15), "Vai-se a escola para aprender ler e contar; e por que não? Também para ler mapas." Para as pessoas ler, interpretar e compreender um mapa depende de determinadas habilidades que podem ser desenvolvidas na escola e fora dela. Muitos adultos têm grandes dificuldades nesse tipo de leitura e até recusam o uso dos mapas pelo fato de não conseguirem ler e interpretar de maneira eficiente.

Segundo Thralls (1965, p. 23): "A interpretação de mapas procura descobrir a significação dos fatos apresentados. A habilidade de interpretar desenvolve-se com o estudo, com o uso e com a compreensão de que os mapas, como a literatura, tem muito a dar àqueles que procuram saber".

1. Professor de Geografia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À Educação Cepae/UFG. E-mail: eolanda@cepae.ufg.br ; elson.olanda@gmail.com

As proposições de Thralls são muito significativas para o ensino de Geografia no que diz respeito ao uso adequado do mapa para a leitura e interpretação. Para isso demanda estudo, especialmente na escola, e, particularmente nas aulas de Geografia. Mas, não é o ensino do mapa pelo mapa, devemos esclarecer que é o ensino de Geografia com o uso do mapa, um recurso didático precioso.

Apresentamos de maneira sucinta, nos parágrafos anteriores, a importância da leitura e interpretação de mapas Geográficos. Atualmente, no Brasil há estudos bem consistentes relacionadas ao ensino de Geografia e a cartografia escolar. Contudo, os desafios persistem, uma vez que o trabalho em sala de aula é vivo e dinâmico. Assim, no tópico seguinte será apresentada uma experiência de trabalho que culminou com a leitura e interpretação do mapa "UFG – planta eral: Campus Samambaia", realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, com alunos do 6º ano, turmas A e B, no ano letivo de 2013.

O ROTEIRO DE TRABALHO E A LEITURA REALIZADA PELOS ALUNOS

> "O aluno precisa conhecer qual é o melhor caminho para conseguir ler o mapa e nisso deve ser orientado pelo professor" (SIMIELLI, 2011, p.88).

No transcorrer do ano letivo de 2013, definimos no plano de curso para o 6º ano, entre outros conteúdos de Geografia, três elementos interdependentes, considerados essenciais para trilhar a leitura de mapas geográficos, a saber: 1- o título, a porta de entrada para o mapa; 2- a legenda, guia e luz nos labirintos; 3- a escala cartográfica, a redução da área representada. Esses elementos foram trabalhados com os alunos na seguinte ordem.

1. Leitura de textos sobre os três elementos selecionados.
2. Observações e leituras orientadas em mapas do livro de didático de Geografia, de atlas geográfico escolar e de mapas telados disponíveis no Centro de Ensino E Pesquisa Aplicada À Educação (Cepae/UFG).

3. Elaboração de um mapa da sala de aula em duas escalas cartográficas diferentes (1:100 e 1:50), com a obrigatoriedade de constar: título, legenda e escala.
4. A conclusão do processo com a leitura de um mapa do Campus Samambaia/UFG, onde situa-se o Cepae/UFG, de acordo com o roteiro a seguir (quadro 1).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ - REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

Disciplina: GEOGRAFIA

PROF. Elson Rodrigues Olanda Cepae/UFG

NOME: _____ 6º ____

DATA: 21 de novembro de 2013

Trabalho: observações no mapa do Campus Samambaia (no estacionamento norte do Cepae/UFG)

1) Observe, leia atentamente o mapa e anote:

a) O título do mapa.

b) Três símbolos que aparecem na legenda e o significado deles.

c) As escalas, da forma que elas aparecem no mapa.

d) O nome de cinco lugares que você considerar mais importantes no mapa.

2) Faça um texto (no verso da folha) sobre o que você considera mais importante no mapa.

"Os mapas representam uma forma de saber, um produto cultural dos povos". DUARTE, P Araújo. **Fundamentos de cartografia.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1994, p.17.

Bom trabalho!

Quadro- 1 Roteiro de aula: 2013

O trabalho consistiu em observar e ler o mapa – "UFG – planta geral: Campus Samambaia", fazer registros e elaborar um texto. Nessa experiência vamos destacar a letra (d) do número 1 (quadro 2) e o nº 2 (quadro 3) do roteiro por serem partes abertas às curiosidades e interesses mais diretos dos alunos. Neste texto, para resguardar o anonimato, os alunos receberão o nome de pedras preciosas: água marinha, diamante, safira topázio, turmalina e zirconita.

Os lugares representados no mapa (Cepae e Instituto de Artes) foram considerados como aspectos mais importante pelos alunos Água Marinha, Safira e Topázio. Para a aluna Turmalina o título foi considerado o mais importante, ressaltamos que ela utilizou-se de um termo bastante expressivo para uma aluna do Ensino Fundamental (grifo nosso): "Com o título também posso saber se vou ter interesse ou não de **investigar** este mapa". A partir de uma leitura mais detalhada das linhas e entrelinhas, concluímos que foram mencionados três conceitos significativos para o ensino de Geografia: natureza, região e lugar (quadro 2).

Aluno (a)	Aspecto considerado mais importante no mapa
Água Marinha	"O que eu considero mais importante é o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à educação – Cepae. No mapa ele está representado na legenda pelo número 27 A."
Safira	"Eu considero mais importante o Instituto de Artes porque achei muito interessante e gosto de uma arte".
Topázio	"No mapa "UFG – Universidade Federal de Goiás: Planta Geral do Campus Samambaia, o que eu acho mais importante é o Cepae porque é um lugar que fornece uma ótima educação e está em contato direto com a natureza".
Turmalina	Tudo no mapa é muito importante para nós nos localizarmos com mais facilidade, mas o que eu considero mais importante em um mapa é o título, pois com o título quando eu olho para um mapa consigo saber de lugar ou cidade ou região, se trata. Assim fica mais fácil. Com o título também posso saber se vou ter interesse ou não de investigar este mapa."

Quadro - 2 Reflexões dos alunos: o mais importante no mapa.
Fonte: textos dos alunos, 6º A e B: 2013
Organização: OLANDA, E.R. 2014

Dos textos elaborados pelos alunos, dois foram muito significativos para análise de três elementos essenciais para a leitura de mapas, ou seja: o título, a legenda e a escala cartográfica. A aluna Diamante conseguiu apresentar, à sua maneira, uma reflexão bem detalhada para uma leitura eficiente. Zirconita destacou a legenda, a escala e compreendeu bem a respeito da representação cartográfica: "O mapa é só um desenho, não tem como fazer no tamanho real" (quadro 3). Ao afirmar que o mapa é um desenho em dimensão diferente do tamanho real, a aluna demonstra que compreendeu a relação entre os lugares representados e a representação que, tecnicamente, por meio da escala cartográfica, estabelece uma relação de proporção entre o tamanho real e o tamanho representado no mapa.

Aluno (a)	Título	Legenda	Escala
Diamante	"Em um mapa que se prese, o título é uma das coisas mais importantes, pois é através dele que iremos saber que informação irá nos informar e sobre que ele vai tratar".	"A legenda nos ajuda a identificar os elementos que estão no mapa."	"Ajuda a saber que cada centímetro vale um metro ou quilômetro".
Zirconita		A legenda é para dizer tudo que tem no mapa, para localização através das cores, medidas e nomes de lugares.	O mapa é só um desenho, não tem como fazer no tamanho real, eles colocam a escala como uma representação do tamanho real.

Quadro - 3 Reflexão dos alunos: título, legenda e escala.
Fonte: textos dos alunos, 6º A e B: 2013
Organização: OLANDA, E. R. 2014

Compreendemos que, a experiência vivenciada de trabalho com os alunos foi bem mais rica que a parte aqui demonstrada. Os lugares representados no mapa e escolhidos pelos alunos têm significados expressivos para as suas vidas, são impossíveis de ser aqui descritos. A relação pessoal de cada aluno com o lugar Cepae/UFG e suas imediações é muito relevante e vai do *espaço conhecido* ao *espaço concebido*, diametralmente inverso à estatura física de seres ainda em fase de crescimento corporal.

No trabalho em tela, não negligenciamos a parte técnica, contudo ela não foi foco principal. Entendemos que a leitura e interpretação de mapas geográficos pode ser realizada de maneira simples, com a devida orientação, sem cercear a liberdade criativa e mola propulsora da aprendizagem dos alunos, num processo continuo de elaboração e reelaboração do conhecimento. Assim, dialogamos com Reichwald Jr. (2004, p. 72): "Oportunizar/possibilitar a leitura e a escrita pela geografia também não é simples, mas pode ser prazeroso e colaborar na formação de pessoas mais atentas para entender o mundo participar na transformação do mesmo".

O mundo, as pessoas e a vida humana necessitam de urgentes transformações para melhor. Se lançarmos sementes em solos férteis, as colheitas virão. Assim, temos uma visão otimista em relação ao ensino e à escola, apesar das contradições postas e evidentes numa sociedade capitalista, podemos encontrar solos férteis no ambiente escolar. Acreditamos que ler e interpretar bem os mapas geográficos pode contribuir para que os alunos observem, vivam e intervenham no mundo, na condição de pessoas e atores principais, no palco de uma peça denominada vida humana.

Referências

ALMEIDA, R. D. ; PASSINI, E. *Espaço Geográfico: ensino e representação.* São Paulo: Contexto, 1989.

DUARTE, P. A. *Fundamentos de Cartografia.* Florianópolis: Editora da UFSC, 1994, 148 p.

REICHWALD JR., G. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NUNES, C. B., et al (Org.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 6 ed. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2004

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). *Cartografia escolar.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 71 – 93.

THRALLS, Z. A. *O ensino de Geografia.* Porto Alegre: Globo, 1965.

Literatura infantil, cinema e dramatização em aulas de inglês como língua estrangeira

Newton Freire Murce Filho[1], CEPAE/UFG

Nesta comunicação apresentarei detalhadamente uma proposta de atividade já desenvolvida e duas outras com menos detalhes, ainda em andamento, com alunos do Ensino Fundamental e Médio, em aulas de inglês como língua estrangeira. Trata-se de atividades que partem do uso de material autêntico, isto é, não elaborado para o ensino de línguas, quais sejam: livros literários infantis (*picture books* ou livros ilustrados) americanos e canadenses, recentemente publicados e altamente recomendados, e filmes musicais realizados a partir de espetáculos musicais apresentados na *Broadway*, em Nova Iorque: *Grease*, *The Phantom of the Opera* e *Mamma Mia*. As propostas têm como base o ensino de línguas comunicativo baseado em tarefas (BROWN, 2000; WILLIS, 1996).

A primeira atividade, que é sobre a qual me detenho mais detalhadamente neste resumo, foi desenvolvida com uma turma de 6º ano no ano de 2012, sendo relatada em 2013 no *X Jogo do Livro Infantil e Juvenil*, na Universidade Federal de Minas Gerais, e na *21st Biennal Conference of the International Research Society for Children's Literature*, na cidade de Maastricht, Holanda. Será também publicada como capítulo de livro em 2014. O trabalho constituiu uma das ações de um projeto de pesquisa em andamento intitulado "Adaptação e complementação de materiais didáticos de línguas estrangeiras na educação básica". É minha função como um dos pesquisadores propor materiais para a sala de aula e a execução de atividades pedagógicas e de criação artística que possibilitem investigar a leitura, a escrita e a criação corporal e literária de estudantes de língua inglesa. As questões que levaram à proposta da experiência podem ser resumidas em

1. Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Mestre em Linguística Aplicada (Unicamp) e Doutor em Linguística (Unicamp). Email: newtonmurce@yahoo.com.br

três aspectos: o fato de o enfoque do ensino de língua estrangeira se dar predominantemente por meio do uso de livros didáticos; o fato de que os textos literários em sala de aula são utilizados quase que exclusivamente como pretextos para o ensino de língua e a consideração aparentemente recorrente de uma concepção de linguagem como separada do sujeito falante e de língua como um conjunto de partes separadas a serem ensinadas por blocos.

O objetivo principal do trabalho consistiu na experiência de leitura de livros ilustrados selecionados para dramatizações, feitas pelos alunos, a partir dessa leitura. Com esse trabalho, procurei refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tomando-se como ponto de partida a leitura de literatura não como pretexto para o ensino de língua, mas como fruição e experiência.

A ideia de levar livros ilustrados à cena, por meio de dramatizações, está baseada numa preocupação com a fruição do texto literário pelos alunos, fruição esta que passa pelo corpo, constituído pela linguagem, entendendo-se corpo conforme uma perspectiva psicanalítica de vertentes freudiana e lacaniana. Em outras palavras, a intenção é de que o aluno possa fruir do texto literário pelo que esse próprio texto oferece como literatura, ou seja, naquilo que ele convoca o corpo do leitor como sujeito falante que tem um corpo. O objetivo de fazer com que os alunos montem cenas e, assim, possam experimentar o texto literário como corpo, baseia-se, portanto, no pressuposto de que a literatura convoca o corpo do leitor a reescrever o texto, ao interpretá-lo por meio de sua respiração, sua voz, seu ritmo, seu olhar etc. Mas é principalmente por meio da respiração que o sujeito falante, leitor, reescreve o texto literário na medida em que a respiração é que vai constituir e preencher os silêncios e os intervalos que se produzem entre os significantes, as entrelinhas, as linhas de um dado texto e as ilustrações.

Nessa atividade fizemos o uso também de pesquisa na internet, sobre sítios americanos, canadenses e brasileiros que promovem a literatura infantil, e de diários dialogados entre o professor e os alunos. Por que os diários? Esta escolha metodológica se baseia em três principais motivos:

promover uma maior consciência por parte dos alunos sobre o processo de aprendizagem, o que contribui para uma maior autonomia; possibilitar o uso da língua alvo de um modo alternativo e estimular o exercício de tomadas de posição, por parte dos alunos, diante de temas relacionados às aulas ou diante de si mesmos.

Houve resultados positivos em diversos aspectos. No que diz respeito à pesquisa na internet, destaco a produção de conhecimento e de autonomia. Cito, por exemplo, a familiarização dos estudantes com termos em inglês com os quais se deparavam durante a pesquisa, tais como: *play, next, classic, order, samples* etc. Como exemplo de autonomia, cito a fala de uma aluna: "*Finalmente eu consegui entender a relação dos* site, I think, I dont know […]. *Finalmente descobri o que é* shopping cart".

O trabalho com os livros ilustrados produziu resultados interessantes que pude observar não somente enquanto ensaiávamos as cenas, mas também nas tomadas de posições que os alunos assumiam na classe, na biblioteca e nos diários dialogados. Como se trata de livros de alta qualidade literária e temática, esses textos produziram, de algum modo, efeitos importantes para a constituição subjetiva daqueles alunos. Houve um caso interessante com a escolha, por um grupo grande de alunos, cinco, do livro *Mommy, mama, and me* (Newman 2009), cujo personagem narrador, um bebê criado por suas duas mães, relata seu dia a dia. Fiquei até um pouco surpreso que os alunos escolhessem esse livro para ser trabalhado. Ao justificar sua escolha, uma das alunas escreve em seu diário dialogado: "[...] o que eu mais gostei foi o mommy, mama and me, que eu acho que quis tirar o preconceito das crianças" (Cristina). A partir dessa escolha, a questão da orientação sexual daquelas mães presentes no livro foi então discutida em classe de maneira natural, respeitando-se a diferença. Em outro caso, duas alunas escolheram o livro *Violet* (Stehlik 2009) e, sobre ele, uma delas comentou: "[...] nós gostamos porque a cor purple e nossa cor preferida que nós não temos preconceito com nossa cor do pai e da mãe" (Meire).

Foram também bastante interessantes as escolhas que os alunos faziam dos personagens que queriam interpretar, do auxílio e da participação

de um ou outro aluno em mais de um grupo, do modo como alguns decoraram rapidamente e bem seus papéis, dos desenhos corporais que criaram para alguns personagens, e do modo como se envolveram, se implicaram no trabalho. As diferentes maneiras de uns ajudarem aos outros e de se posicionarem diante da leitura e da reescrita literária (reescrita de corpo), feita por meio do preparo para a cena, tudo isso é efeito e ao mesmo tempo produção de autonomia, o que nos remete ao direcionamento dos PCN (Brasil, 1998).

No que se refere aos efeitos do trabalho com os diários dialogados, destaco os principais resultados observados: ao longo do ano letivo, a cada dia os alunos incorporaram mais termos e expressões em inglês em sua escrita, apareceram mostras do que chamo de "deslizamento" em língua estrangeira (LE) e mostras de tomadas de posição por parte dos alunos. Entendo deslizamento em LE como a capacidade de o aluno colocar-se a escrever aparentemente sem censura, entendida como uma consciência que pudesse limitá-lo ou inibi-lo. Esse deslizamento acontece se o aluno permite que o funcionamento dessa língua outra conduza sua escrita, escrita esta que o captura como sujeito. Sujeito do inconsciente, evidentemente, pois esta "escolha" de poder deslizar na LE não é algo do qual o sujeito sabe dizer dela. Ela acontece ou não. Ou acontece mais cedo ou mais tarde. É trabalho do inconsciente.

Conforme se pôde observar nos diários, aparecem também exemplos de casos de alunos que manifestam certa resistência a serem capturados pela LE, quando se calam diante dela ou até dizem algo, porém, dizendo o mesmo que quase nada. Em casos como esse, talvez o aluno se cale não somente diante da LE, mas diante do professor, que é seu veículo. Não se pode deixar de admitir que um pouco – ou talvez muito – do que pode contribuir para um deslizamento em LE ou um calar-se diante dela é efeito da relação bastante singular entre cada aluno e cada professor, do que nessa relação há de identificação ou de resistência, de um ou de outro modo.

Como dito acima, os diários tiveram uma função importante também como uma possibilidade de os alunos tomarem posições, seja diante

das aulas, do professor ou deles mesmos. Há exemplos diferentes que se manifestam por meio de desenhos criativos e instigantes, perguntas ao professor, manifestações de elogios, de críticas, de estados emocionais, *insights* sobre a própria aprendizagem da LE, opiniões sobre os livros literários etc.

O trabalho com as dramatizações dos livros ilustrados produziu a necessidade de algumas reflexões que também considero pertinentes sobre a escrita corporal. Abordo, por exemplo, uma diferença significativa entre um simples *role-playing* proposto por um livro didático (LD), por exemplo, e uma preparação de cenas a partir de uma obra literária. A diferença consiste no seguinte: enquanto em um diálogo de um LD, o aluno simplesmente repete enunciados, descontextualizados, motivados por um objetivo utilitário (comprar uma entrada para um concerto, por exemplo) e que visam ao que se chama de comunicação, um diálogo semelhante, se representado pelo mesmo aluno a partir de uma obra literária, deixa de ser descontextualizado, de ser motivado apenas por um objetivo utilitário e ao que se chama de comunicação, passando a funcionar mais do que como mera repetição de enunciados. Por que isso acontece? Porque dentro de um determinado universo que é o universo de uma cena teatralizada, cuja fonte é uma ficção, qualquer diálogo carrega em si um conteúdo de verdade que é justamente resultante do fato de que toda ficção constitui e produz um efeito de realidade que não é da ordem do fingir ou do imitar, como em um *role-playing*, mas da ordem de viver uma experiência.

O aluno, como leitor, ao adentrar nesse universo de verdade, que é a verdade de uma dada ficção, já está, de saída, implicado, como sujeito falante que tem um corpo. Esse corpo falante está implicado porque está adentrando num universo de verdade outro. Mas esse universo outro não é qualquer coisa. Ele é original, é obra de arte que é efeito de um dado jogo de significantes que constitui uma alteridade singular. Essa alteridade, de um modo ou de outro, menos ou mais, num tempo ou noutro, esse universo literário outro mobiliza esse corpo falante que o adentra.

Porém, ao ser colocado na posição não apenas de leitor, mas daquele que vai reescrever um texto no corpo, ao ter que encenar um corpo textual

outro no seu próprio corpo, esse aluno leitor passa a ter que estar ainda mais implicado subjetivamente. Por quê? Porque para encenar uma ficção, seu corpo terá que estar não apenas "implicado" como corpo falante, mas "tomado". Ou seja, esse aluno não vai apenas repetir enunciados, como um sujeito que não tem corpo, que é o indivíduo do LD. Ao reescrever uma obra de arte, o corpo vai passar a ser não mais apenas um corpo falante, mas um "corpo poesia", uma vez que vai se tratar de um corpo reescrito por uma obra literária levada à cena. Levar uma obra à cena diz respeito ao universo da experiência, mais do que da vivência.

Não me deterei neste resumo sobre as duas outras atividades a serem relatadas na ocasião do evento porque ainda estão em andamento, atividades estas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio e turmas do 7º e do 8º anos, em que faço uso de livros ilustrados e filmes musicais.

Referências

BRASIL. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

BROWN, D.H. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed., Pearson ESL, The USA.

FINGERMANN, D. (2005). "Os passadores do pior: Beckett, Blanchot, Duras: travessias, *in*: FINGERMANN, D. e DIAS, M.M. *Por causa do pior*. São Paulo: Iluminuras, pp. 93-105.

NEWMAN, L. (2009) *Mommy, mama, and me*. Ilust.: C. Thompson. New York: Random House Children's Books.

STEHLIK, D. (2009) *Violet*. Ilust.: V. V. Jovanovic. Toronto: Second Story Press.

WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, U.K.: Longman Addison-Wesley.

Manuais para formação de educadores ambientais

Carlos Eduardo Batista de Oliveira[1], UFG
Ananda Helena Nunes Cunha[2], UFG
Itana Nunes Cunha[3], UEG

INTRODUÇÃO

Atualmente, há um consenso internacional de que a sobrevivência humana na terra depende da conservação dos recursos naturais, alimentando-se também, uma imensa expectativa de se atingir os nobres objetivos do desenvolvimento sustentável. A educação ambiental é a principal ferramenta para: promover o desenvolvimento sustentável; consolidar as melhorias de qualidade de vida; embasar o exercício pleno da cidadania; endossar, encorajar e fortalecer os anseios otimistas da juventude por um mundo melhor; revitalizar as esperanças populares de maior inserção social; despertar a percepção e conscientização ambiental, por meio do resgate de relações harmônicas entre homem e natureza, favorecendo a conservação ambiental (MACEDO et al., 2011).

Segundo Leite (2001) realça a ecologia como ciência extremamente importante, principalmente por fornecer referências científicas, conceituais e teóricas para Educação Ambiental.

Assim, o projeto de extensão em formação de educadores ambientais visa propor a formulação de manuais com informações ambientais nas suas diferentes frentes como conservação da natureza, recursos hídricos, saúde e meio ambiente, no intuito de instigar a consciência ambiental, desenvolver a consciência de que o homem é parte do meio ambiente e portanto ambos

1. Acadêmico de Engenharia Florestal na Universidade Federal de Goiás, e-mail: c.eduardoufg@gmail.com

2. Doutoranda em Agronomia na Universidade Federal de Goiás, Coordenadora do Projeto de Extensão, Formação de Educadores Ambientais (UEG), e-mail: analena23@gmail.com

3. Acadêmica de Letras português/inglês na Universidade Estadual de Goiás, e-mail: itana.nues@gmail.com

devem interagir de forma cuidadosa e levar esses conhecimentos para escolas municipais, estaduais, particulares e comunidade em geral.

DESENVOLVIMENTO

Na formação de educadores ambientais precisamos lidar com os princípios orientadores do Programa Nacional de Educação Ambiental que estão baseados na Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e são: enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; descentralização; integração e estabelecimento de parcerias local, nacional e internacional; respeito à pluralidade e diversidade cultural do país; continuidade do processo educativo e permanente avaliação; multi, inter e transdisciplinares; enfoque sistêmico; a construção social de novos valores éticos.

Os manuais se baseiam no trabalho interdisciplinar (PERES, 2007), fundamental para o conhecimento do meio ambiente e atuação do cidadão (CATALÃO e IBAÑEZ, 2008), para sua preservação (SILVA e MAGALÓ, 2007), e uso adequado dos seus recursos, uso de vídeos e textos sobre o assunto, estudos de campo, visitas a pontos estratégicos da cidade que tenham potencial educativo.

Os assuntos abordados foram: Ciência, sociedade, tecnologia, meio ambiente, questões urbanas e rurais, ambiente preservado, ambiente deteriorado, levantamento de impactos ambientais, ocupação do espaço urbano, poluição da água, do solo e do ar, princípios e práticas em educação ambiental (CAPECHE, 2009; DIAS, 2010; CUNHA, et al., 2013a), saúde e meio ambiente (RASSI NETO e BÓGUS, 2003).

Na confecção dos manuais em educação ambiental foram feitas pesquisas em artigos científicos (CUNHA, et al., 2013a), periódicos, livros de educação ambiental, afim de buscar o maior número de referências de qualidade para abordagem do assunto (DEPERON, 2007; DIAS, 2010; CUNHA, et al., 2013b), para envolver os profissionais que buscam levar a capacitação e o tema educação ambiental para o seu dia a dia.

A divulgação dos manuais como instrumento de extensão se fundamenta no aprendizado na compreensão da complexidade das questões socioambientais e da reflexão epistemológica, como descrita em Carvalho (2008), voltada para a prática em um sentido integrador e sistêmico. Nesse sentido, forma, ao mesmo tempo, profissionais capacitados para a educação, disseminação e prática de projetos.

Desta forma, os profissionais instruídos podem lidar com questões socioambientais no âmbito individual e coletivo e para atuarem em equipes multidisciplinares como gestores e facilitadores de processos de intervenção socioambiental, contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis, ecologicamente equilibradas e socialmente justas.

O princípio da dissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão são fundamentais no fazer acadêmico. A relação entre o ensino e a extensão conduz as mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, por meio dela, este saber retorna à Universidade, testado e reelaborado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos ainda referências concretas para avaliar a validade dos processos de educação ambiental, há dúvidas se as experiências realmente mudam os comportamentos e as atitudes das crianças, jovens e adultos que passam por ela. Mas sabemos que é preciso construir novos valores, que realmente formem um sujeito ecológico, que tenham estímulo positivo de respeito ao meio ambiente, que seja um difusor crítico e responsável das informações e das atitudes necessárias ao bem estar das gerações presentes e futuras. A educação pode ser este ato de libertação e devemos acreditar nas suas possibilidades.

O homem poderá buscar em seu interior sensações e motivações para formar uma consciência de si mesmo como parte do ambiente, como também elemento desse meio. E como tal deverá interagir de forma complementar com o ambiente buscando a importância devida de sua parti-

cipação do ambiente que compõe. Sendo assim, a educação ambiental procura contribuir para a conscientização ecológica e para a formação de cidadãos com mente aberta, visão ampla e crítica.

A divulgação dos manuais tem como finalidade constituir a educação ambiental não só em uma disciplina, pois o ambiente deve abranger os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados. O meio ambiente é, portanto, o reflexo histórico da sociedade que o criou, interfere a vida das pessoas e ao mesmo tempo está sujeito a um processo constante de modificações.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília – DF, abril de 1999.

CAPECHE, C. L. *Confecção de um simulador de erosão portátil para fins de educação ambiental.* Rio de Janeiro: Embrapa solos, 2009. Documentos 116. 31 p.

CARVALHO, I. C. de M. *Educação Ambiental*: a formação do sujeito ecológico. 3º ed., São Paulo: Cortez, 2008.

CATALÃO, Vera Margarida e IBAÑEZ, Maria do Socorro Rodrigues. Pesquisa, ensino e extensão com as águas e pelas águas do Cerrado: o fluxo do Projeto Água como matriz ecopedagógica. In: GALVÃO, Afonso Celso Tanus e SANTOS, Gilberto Lacerda dos (orgs). *Educação*: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: Liber Livro: ANPED, 2008.

CUNHA, A. H. N.; FERREIRA, E. M.; COSTA, L. F. S.; LEANDRO, W. M. Práticas de Educação Ambiental. *Cadernos de Agroecologia*. v. 8, n. 2. 2013a. 1-5 p.

CUNHA, A. H. N.; NUNES, L. H. O.; CUNHA, I. N. Projeto de Extensão: formação de educadores ambientais. *Revista Conexão*, UEPG. v. 9, n. 2. 2013b. 234-243 p.

DEPERON, Maria Luiza da Silva. A educação ambiental na escola como prática social e política. In: HAMMES, Valéria Sucena. *Construção da Proposta Pedagógica.* vol.1/EMBRAPA. 2 ed. São Paulo. Globo, 2007.

DIAS, G. F. *Dinâmicas e instrumentação para educação ambiental*, 1 ed. – São Paulo: Gaia, 2010. 215p.

LEITE, A. L. T. *A educação ambiental*: aspectos da legislação. In: LEITE, A.L.T.A.; MININNI-MEDINA, N. (Ed.). Educação ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001. 187-224 p.

MACEDO, R. L. G.; FREITAS, M. R.; VENTURIN, N. *Educação ambiental*: referenciais teóricos e práticos para a formação de educadores ambientais. Lavras, UFLA. 2011. 258 p.

PERES, Maria Lúcia Duarte. Temas Transversais. In: HAMMES, Valéria Sucena. *Construção da Proposta Pedagógica.* vol.1/EMBRAPA. 2 ed. São Paulo. Globo, 2007.

RASSI NETO, E.; BÓGUS, C. M (org.). *Saúde nos aglomerados urbanos*: uma visão integrada – Brasília : Organização Pan-Americana da Saúde, 2003. 354p.

SILVA, C. C.; MAGALÓ, M. T. S. As inteligências múltiplas e seu desenvolvimento. In: HAMMES, Valéria Sucena. *Construção da Proposta Pedagógica.* vol.1/EMBRAPA. 2 ed. São Paulo. Globo, 2007.

Meliponário do CEPAE: o uso das abelhas nativas no contexto escolar – Uma interação entre o ensino e o meio ambiente

Maria José Oliveira de Faria Almeida[1], CEPAE/UFG

Antes mesmo do surgimento do homem na Terra as abelhas já existiam. As abelhas são insetos sociais que vivem em colônias, são conhecidas há mais de 40 mil anos e acham-se espalhadas por todo o planeta. As abelhas são mais conhecidas pela produção de mel, que foi o primeiro adoçante utilizado pelo homem. No entanto, elas são mais importantes na natureza por contribuírem com o aumento de frutos e sementes, através da polinização que realizam.

As abelhas mais difundidas e conhecidas são as da espécie *Apis mellifera* e o seu mel é utilizado desde a antiguidade não apenas na alimentação mas também na medicina popular. Essas abelhas *Apis mellifera* não existiam no Brasil antes do descobrimento. Foram introduzidas no país em 1839 quando o padre Antônio Carneiro Aureliano mandou vir colmeias de Portugal e as instalou no Rio de Janeiro. Por terem sido trazidas da Europa, passaram e ser chamadas de "abelha europa" ou "abelha-do-reino". As *Apis mellifera* se defendem utilizando o ferrão e não podem ser criadas na cidade e nem próximo de casas, currais, escolas, etc.

Já as abelhas da Subfamília Meliponinae, nativas do Brasil, também conhecidas como abelhas indígenas ou abelhas sem ferrão, estão distribuídas em mais de 350 espécies e ocorrem em toda a região neo-tropical. Por terem ferrão atrofiado, as abelhas nativas se defendem de outro modo, enrolando no cabelo ou jogando resina pegajosa sobre os inimigos, por exemplo. Portanto, sem o risco de ferroadas indesejadas, as abelhas sem ferrão

1. Professora Associada do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, da Universidade Federal de Goiás; Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia da Universidade Federal de Goiás; e Presidente da Associação dos Apicultores do Estado de Goiás – API-GOIÁS. E-mail: almeidamajose@gmail.com

podem ser criadas próximo das residências sem comprometer a segurança da população.

Embora menos conhecidas que as Apis, as Melíponas são extremamente importantes para o meio ambiente pois são capazes de polinizar espécies de plantas nativas, algumas com exclusividade, por estarem adaptadas ao bioma aonde são encontradas na natureza. Essas abelhas nativas produzem mel em menor quantidade quando comparadas com as Apis.

Embora não sejam utilizadas com frequência na polinização de espécies vegetais cultivadas, como ocorre com as Apis, algumas das espécies de abelhas nativas tem potencial para serem exploradas também nesse campo de conhecimento. Alguns trabalhos realizados em várias partes do mundo já indicam que as nativas também polinizam espécies de interesse comercial, embora sem a eficiência das Apis. Em um levantamento realizado em 1999, de 84 espécies de plantas cultivadas visitadas pelas abelhas nativas, em 9 essas abelhas foram consideradas como polinizadoras efetivas e importantes.

Um dos grandes estudiosos das abelhas nativas no Brasil é o Dr. Paulo Nogueira Neto, que publicou em 1953 o seu primeiro livro sobre as abelhas nativas "Vida e Criação de Abelhas Indígenas sem Ferrão". À criação das espécies de abelhas nativas é dado o nome de Meliponicultura. Essa atividade já era praticada há muito tempo pelos povos nativos da América Latina, em especial aqueles que viviam no Brasil e no México.

No ano de 1999 um Meliponário e uma pequena horta, dividindo o mesmo espaço, foram instalados no CEPAE como parte integrante do Projeto de Extensão "A criança e o Meio Ambiente". Esse projeto buscava, entre outros objetivos, despertar nos estudantes o interesse e respeito pela preservação ambiental. Após o término do referido projeto, que teve a duração de aproximadamente um ano, a horta foi desativada, o Meliponário se expandiu ocupando também o espaço da horta e passou, desde então, a receber visitas de alunos das escolas de Goiânia.

O objetivo de manter um Meliponário no CEPAE é divulgar a existência das abelhas sem ferrão além de despertar o interesse pela sua pre-

servação. Para as visitas monitoradas ao Meliponário do CEPAE é feito o pré-agendamento das escolas, públicas ou particulares, em especial as de Educação Infantil. Durante a visita é realizada uma palestra de esclarecimento sobre a vida das abelhas e da sua importância como agentes polinizadores e, portanto, que as abelhas são importantes para a preservação do nosso bioma. A visita termina com a ida dos alunos ao Meliponário para conhecimento "in loco" das espécies de abelhas ali existentes. É possível observar então as diferenças de tamanho, de cor e demais características morfológicas das abelhas nativas. O Meliponário recebe também, entre outras, a visita de alunos de cursos de Graduação, em especial da Disciplina Apicultura do Curso de Zootecnia da Escola de Veterinária da UFG.

Apesar de possuir uma estrutura simples e de pequenas dimensões, o Meliponário do CEPAE conta com 11 colônias de 5 espécies de Meliponíneos, a saber: *Frieseomelitta varia* – conhecida como Marmelada amarela brava ou moça branca; *Tetragonisca angustula* – conhecida por jataí; *Scaptotrigona postica* – também conhecida como Mandaguari; *Scaura latitassis* - conhecida por cupinheira; *Scaura longula* – conhecida como jataí niger; e *Tetragonisca Weyrauchii* – conhecida por jatai do Acre (ou abelha frango).

A partir do ano de 2006 o Meliponário do CEPAE passou a ser utilizado também para as aulas práticas da disciplina "A Química das Abelhas" que é ofertada aos alunos do Ensino Médio do CEPAE.

No Ensino Médio do CEPAE, desde o ano de 2004, os alunos são protagonistas pois escolhem parte do currículo a cursar. Eles elegem uma área de conhecimento entre: Exatas, Biológicas ou Humanas e a partir dessa escolha, cumprem uma carga horária específica que compõe o seu currículo escolar. São as disciplinas eletivas, que podem ser optativas ou obrigatórias, dependendo da área de conhecimento escolhida. Cada uma dessas disciplinas eletivas tem uma carga horária de 40 horas, é ofertada semestralmente, e será cursada no contra turno das aulas.

A disciplina Química das Abelhas é ofertada a todos os alunos do Ensino Médio, como eletiva, que a escolhem e formam assim um grupo com alunos de séries diferentes. É também um desafio grande para o pro-

fessor lecionar para alunos com conhecimentos bastante diferenciados, já que temos em uma mesma turma alunos do 1º, do 2º e do 3º ano do Ensino Médio.

Embora seja uma eletiva não obrigatória para nenhuma das área do conhecimento, desde sua criação a disciplina Química das Abelhas tem tido uma aceitação grande por parte dos alunos e, embora sejam ofertadas 30 vagas, já chegamos a ter 35 alunos inscritos por turma.

O objetivo da disciplina Química das Abelhas é o estudo das abelhas com enfoque nos aspectos químicos e biológicos de seu desenvolvimento, bem como o estudos dos produtos das abelhas como mel, cera, própolis, entre outros. É dada ênfase ao estudo da importância das abelhas para a preservação do meio ambiente, em especial à polinização que as abelhas realizam. Os alunos tem a possibilidade da introdução à pesquisa pela coleta e análise de dados sobre as abelhas existentes no Meliponário do CEPAE. Além disso, é feita a comparação entre as abelhas *Apis mellifera* e as nativas, enfocando as suas principais semelhanças e diferenças.

Nas aulas práticas da disciplina Química das Abelhas, realizadas no Meliponário do CEPAE, entre outras observações, são feitas contagens do número de abelhas em atividade de a coleta de alimento (forrageamento). Inicialmente essas observações foram realizadas a cada 10 minutos de hora a hora, das 8h00 até as 18h00. Após dois anos de coleta foi constatado que as diferenças não eram tão significativas e as observações passaram a ser realizadas por 10 minutos, mas a cada duas horas (e não mais de hora em hora) mas mantendo a observação desde o início até o término da atividade de forrageamento. Nessas observações são anotados o número de abelhas que saem da colmeia e as que retornam do campo. Das que chegam a colmeia são contadas separadamente as abelhas que retornam trazendo o néctar e as que trazem o pólen - que é transportado nas pernas traseiras das abelhas e, portanto, visível a olho nu. Esse levantamento é realizado durante dois ou três dias e os dados são anotados em tabelas para posterior análise. São anotados ainda os valores da temperatura e da unidade relativa em cada uma das coletas.

Com esses dados coletados os alunos fazem comparações sobre o período de coleta de alimentos entre as abelhas de uma mesma espécie e entre as de espécies diferentes. São avaliados também a influência da temperatura na atividade de forrageamento e são construídos gráficos comparativos o que facilita as conclusões das observações.

A introdução ao mundo da pesquisa científica, através da coleta e análise de dados, é uma constante desde a criação da Disciplina Química das Abelhas. Um dos primeiros estudos desenvolvidos no Meliponário do CEPAE foi realizado no primeiro semestre de 2006. Analisamos qual seria a ação do veneno utilizado na dedetização no CEPAE sobre as atividades de coleta de alimento das abelhas *Friessiomelitta varia* (marmelada ou moça branca). Essa coleta de dados foi realizada nos meses de fevereiro e março mas, devido a chuvas que impediram a última coleta de informações, não pode ser conclusiva quanto à ação dos venenos sobre a vida das abelhas.

Já em 2009 foi realizado um experimento visando relacionar as abelhas que visitavam a horta do CEPAE (instalada próximo ao Meliponário) e as abelhas nativas do Meliponário. Foram coletadas, com o auxílio de um puçá, as abelhas que visitaram as flores da horta do CEPAE, anotado o horário da coleta, para posterior comparativo com o período de forrageamento das abelhas do Melipionário. Foi uma tentativa de reconhecer se as abelhas que visitavam as plantas da horta provinham do Meliponário. As abelhas coletadas, tanto na horta quanto no Meliponário foram mortas em câmeras de coleta, fixadas e preparadas para a análise posterior, o que foi realizado no laboratório de Química do CEPAE. As flores mais visitadas pelas abelhas na horta do CEPAE foram as das abóboras (curcubitaceas) e da erva cidreira (melissa) e foram capturadas tanto abelhas Apis como os meliponíneos.

No ano de 2013 foi realizado o trabalho de final de curso (TCC) do aluno Thiago Antonio Rodrigues Xavier com o título: "Estudo comparativo das espécies de Abelhas Nativas *Frieseomelitta varia* e *Scaura longula*" existentes no Meliponário do CEPAE.

Como pode ser visto, desde sua criação o Meliponário do CEPAE/UFG tem sido utilizado em pesquisas e também como laboratório de aulas

práticas ou de campo para alunos do Ensino Médio do CEPAE e de outras escolas da região, desempenhando, assim, um papel importante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desta Instituição.

Meu memorial, minha vida

Nara Rúbia G. D. Xavier[1], MIELT – UEG

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar uma experiência criativa proporcionada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em aulas de produção de textos. Trata-se do projeto "Meu Memorial, Minha Vida", originado do gênero "Memorial Descritivo" que se refere a uma autobiografia acadêmico-profissional. Porém, nas atividades realizadas com os estudantes, foram contemplados dados pessoais e escolares dos alunos em questão sob a forma de memórias, as quais geralmente são produzidas por escritores que, ao rememorar o passado, integram o imaginado ao vivido. Assim, o Memorial produzido teve como finalidade a autoavaliação e a avaliação do mundo que circunda o aluno participante do projeto.

Palavras-chave: Memorial. Memórias. Autoavaliação. Produção de textos. Experiência criativa.

O gênero acadêmico Memorial Descritivo, de acordo com Severino (2000 apud SANTOS, 2005, p. 1), trata-se "de uma retomada articulada e intencionalizada dos dados do Curriculum Vitae do estudioso, no qual sua trajetória acadêmico-profissional fora montada e documentada, com base em informações objetiva e laconicamente elencadas". Neste trabalho, relata-se o projeto "Meu Memorial, Minha Vida" no qual o termo Memorial é utilizado para designar o registro de memórias e de experiências da vida particular e escolar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada em Goiânia – GO.

A experiência criativa, proporcionada pelo referido projeto, possibilitou que cada aluno envolvido obtivesse uma percepção mais qualitativa do significado da sua vida, da sua família e de seus amigos e de sua trajetória escolar, fatos rememorados que ganharam maior relevância a partir da execução das atividades propostas.

1. Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (MIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Campo Grande - União da Associação Educacional Sul-Matogrossense (FIC-UNAES) e graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). nararubi@ig.com.br

O projeto teve início em março de 2013 no decorrer de uma aula de produção textual – em que se trabalhava o gênero conto, especificamente a criação de personagens. Na oportunidade, foi pedido aos alunos que criassem uma personagem que tivesse as mesmas características que eles. Alguns se restringiram aos elementos físicos, no entanto outros foram além e apresentaram aspectos psicológicos e manias. Assim, surgiu a ideia de estudar com os alunos a vida deles, abordar desde a concepção até os dias mais recentes deles naquele ano, por meio do relato de dados históricos e particulares dos estudantes em forma de textos literários.

O objetivo do trabalho foi direcionado à vida particular de cada um dos alunos, ou seja, todos produziram um "livro" individualmente, na forma de Memorial, em que se narrou sua história durante a aula semanal de produção de textos. Desta forma, o aluno pesquisava o assunto em casa com os pais ou responsáveis, levava para a escola e fazia o rascunho do capítulo do Memorial. O professor corrigia o texto que era passado a limpo de modo manuscrito e o aluno adornava a página com temas e motivos pertinentes ao que foi tratado e escrito.

O projeto findou em dezembro do mesmo ano, culminando na Reunião de Pais e Mestres do 4º bimestre, oportunidade esta em que o Memorial foi entregue aos pais pelos próprios alunos. Durante os meses de trabalho, o nosso "livro" passou a ser uma espécie de diário, de registro de memórias, no qual os alunos escreviam sobre o que era pedido e, junto ao assunto da semana, eles realizavam desabafos; registravam os momentos difíceis, alegres, duvidosos, angustiantes; refletiam; questionavam a si mesmos e o mundo como um todo. Durante as atividades, alguns empecilhos surgiram como o medo de um ou outro aluno se expor por meio da escrita; outros se sentiam desestimulados por não terem os pais por perto para a obtenção dos dados necessários; havia ainda aqueles que tinham os pais, mas não mantinham contato; e, até mesmo, um ou outro que morava com os pais, mas não tinha liberdade de conversar com estes.

Como a elaboração de um Memorial não segue uma linha rigorosa e homogênea, com um roteiro previamente definido, a produção de alguns

capítulos foi adiada para o momento mais oportuno, pois uma das funções do Memorial é promover uma autoavaliação e, para isto, o aluno deveria estar e se sentir preparado, sobretudo quando o assunto faz referência a ele mesmo, a sua história de vida, ao seu passado, ao seu presente. Diante dessas prorrogações, outras reflexões e indagações nasciam entre a turma, tais como: "Por que não quero escrever agora?", "O meu Memorial está vazio. Por quê?", "Não tenho nada para escrever. Por quê?", "Ah, o que eu vou escrever agora?", "Não quero escrever sobre isto", "O que a professora vai pensar sobre esta minha história?".

Esta última pergunta foi a que mais afligiu os alunos, os quais aos poucos se sentiram tranquilos com relação à postura do profissional em sala de aula, visto que não eram comentados os assuntos se o aluno não perguntasse ou conversasse com o professor e com os demais colegas. Nos momentos de diálogo, era aberto um debate sobre determinada questão para que o tema fosse discutido e outras experiências fossem compartilhadas. Dessa forma, ao longo do processo, as inibições se perderam e a maioria, cerca de 90% dos alunos, produziu o seu Memorial. Infelizmente, o restante, 10%, não o fez ou fez de forma incompleta.

Como já dito anteriormente, o gênero Memorial não exige do escritor uma sequência de produção, uma linha definida a ser seguida. Entretanto, com o intuito de facilitar e direcionar o trabalho, algumas etapas foram estabelecidas para que fossem cumpridas, ou seja, a turma foi conduzida para realizar a produção do Memorial confeccionando, passo a passo, cada fase por meio de pesquisas orais (conversas com responsáveis, familiares e amigos) e bibliográficas (documentos, registros e "lembrancinhas escolares"). Portanto, um roteiro foi estipulado na seguinte ordem:

1. Índice (último item a ser produzido);
2. Minha família (foi compartilhada uma imagem de uma árvore genealógica para que os alunos preenchessem em companhia dos pais[2]);

2. Imagem da árvore genealógica capturada do site http://www.freewords.com.br/wp-content/gallery/genealogia-quem-eu-sou-mesmo/genealogia-quem-eu-sou-mesmo-arvore-genealogica10.jpg, em abril de 2013.

3. Minha concepção e escolha do nome;
4. Meu nascimento;
5. Documentos hospitalares, registro de nascimento, teste do pezinho, 1ª vacina, 1ª consulta...;
6. Primeiro susto!
7. Rotina para dormir (enquanto bebê);
8. Música de ninar;
9. Brincadeira preferida (na infância);
10. Minha primeira escola, minha primeira professora, meu primeiro dia de aula;
11. Uma tristeza;
12. Uma grande alegria;
13. Não me esqueci de você, viu...;
14. Um grande evento;
15. Pessoas são músicas (nesta fase, foi compartilhado o texto "Pessoas são músicas", de José Oliva, como motivação para que os alunos escrevessem sobre pessoas importantes na vida deles);
16. Agradeço a você...;
17. Ser feliz é.. (Nesta fase, foi compartilhado o texto "Simplicidade", de Luís Fernando Veríssimo, como motivação para que os alunos escrevessem uma crônica sobre o que é ser feliz);
18. O mundo hoje;
19. O mundo amanhã;
20. Mensagem final produzida pelo professor em agradecimento ao trabalho realizado.

Como fechamento do trabalho, a professora de Arte e a Coordenadora Pedagógica da instituição colaboraram orientando os alunos a produzirem uma capa para o Memorial. Assim, materiais alternativos como E.V.A., colas especiais, fitas de cetim, canetas coloridas, adesivos, botões e outros objetos foram utilizados, durante as aulas de Arte, para que capas fossem confeccionadas de acordo com o critério e gosto de cada estudante.

Destarte, com esta experiência criativa e produtiva em sala de aula, reforçamos o que Gabriel García Márquez disse: "A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la". De fato, os alunos que aproveitaram tal atividade, viveram momentos únicos de lembranças, emoções e reflexões, reviveram alguns momentos, fizeram as pazes com amigos, familiares, com si mesmos. Colocaram em prática o exercício de refletir sobre os atos que faziam diariamente e que já haviam feito e questionaram suas atitudes. Observaram, durante o processo, o quanto estavam "amadurecendo" e o quanto já haviam "amadurecido" desde pequenos até aquela fase.

Além dos exercícios reflexivos, de introspecção e discussão, outro também de suma importância foi contemplado: o escrever. Os alunos escreveram. Escreveram muito. Apagaram. Escreveram novamente. Passaram a limpo. Fizeram e refizeram este exercício tão fundamental para a vida escolar de modo lúdico na aula de produção de texto, fazendo com que o exercício de redação em sala de aula deixasse de ser um martírio, como bem definiu Geraldi (2005), e com temas repetitivos e sem objetivos na maioria das vezes

Assim, a confecção do Memorial reforçou a ideia de que produzir textos é uma atividade que exige interação; e que não se trata de um exercício somente do uso e do domínio da linguagem de forma isolada, pois segundo Antunes (2005), "escrever é como falar: uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia." Dessa forma, os alunos do 9º ano alcançaram o objetivo de, por meio do uso da língua e da linguagem, interagir com os colegas e com outras pessoas, as quais tiveram e têm importância na vida de cada um deles.

Referências

ANTUNES, I. Coesão e coerência: lutar com palavras. São Paulo: Parábola, 2005.

GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins, 2005.

OLIVA, José. Pessoas são músicas. Disponível em http://www.poemas-de-amor.net/pessoas_sao_musicas. Acesso em abril de 2013.

SANTOS, Gildenir C. Roteiro para elaboração de Memorial. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

VERÍSSIMO, Luís F. Simplicidade. Disponível em http://www.velhosamigos.com.br/Colaboradores/LuizFver/luizfver17.html. Acesso em abril de 2013.

Movimento corporal: sua origem e sua relação com os movimentos no nosso cotidiano

Kênia Ribeiro da Silva[1]

Goiânia, março/2014
PLANO DE ENSINO/ PLANO DE AULAS

Disciplina: Educação Física
Unidade: Movimento
Número de aulas: 03 aulas
Turma: 4º. Ano do Ensino Fundamental
Faixa Etária: 09 anos

OBJETIVO GERAL

Compreender a origem histórica do movimento corporal e sua relação com as variadas formas de movimentos corporais que se apresentam no cotidiano de nossa sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a origem do movimento corporal;
- Analisar a importância dos movimentos na formação do desenvolvimento da criança e suas diferentes formas de manifestação em seu cotidiano;
- Correlacionar o percurso histórico do movimento corporal com a forma como o mesmo se apresenta hoje em nossa sociedade;

1. Doutoranda em Educação pela PUC - Goiás. Professora da rede municipal de ensino de Goiânia. Trabalho elaborado para fins de avaliação parcial na disciplina Didática para o desenvolvimento do aluno, ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo e pela Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. Contato: <keniacandy@hotmail.com>

- Conduzir os alunos a reconhecer e identificar os diferentes movimentos corporais;
- Desenvolver a percepção visual.

CONTEÚDO

Concepção histórica do movimento corporal: a origem dos movimentos e sua relação com os dias atuais.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (TAREFAS DE APRENDIZAGEM)

a) Os alunos deverão explorar todas as possibilidades de movimento corporal que são capazes de realizar. Primeiro livremente, depois, conduzidos pela professora. Explorar movimentos de partes específicas do corpo e, em seguida, explorar movimentos corporais globais. Exemplos: Realizar movimentos de rotação da cabeça, de girar os ombros, de abrir e fechar as mãos, de flexionar e estender as pernas, de ponta e de flexão dos pés... andar de costas na ponta dos pés e abrir e fechar os braços, andar de lado sobre os calcanhares e girando as mãos, pular com os dois pés unidos e bater palmas, etc.

b) Exibir, por meio de um vídeo, os diversos movimentos corporais em que distintos povos retratam atividades diferentes como guerras, rituais religiosos, festas/danças.

c) Expor de forma dialógica as concepções históricas a respeito dos movimentos corporais e como estes preparavam os homens em seus diferentes tipos de relações sociais (guerras, rituais religiosos, festas/danças, etc.) como forma de autoconhecimento e domínio do próprio corpo.

d) A partir da exibição do vídeo e da exposição dialógica realizar as seguintes questões: Vocês acham que os movimentos que os povos primitivos utilizavam nas guerras, nos rituais religiosos e nas festas/danças têm alguma similaridade entre si? Será que hoje há algum movimento que nós realizamos no nosso cotidiano semelhante aos movimentos que os povos primitivos utilizavam nas guerras, nos rituais, nas festas/danças? Em que

esses movimentos, realizados a milhares de anos atrás, diferenciam-se hoje de seus similares?

e) Em pequenos grupos, os alunos deverão, por meio da dramatização corporal, retratar os diversos movimentos corporais realizados nas diferentes atividades (festas/danças, guerras, rituais religiosos) pelos distintos povos apresentados no vídeo e realizar sua correlação com os movimentos do cotidiano em que vivem. Cada grupo receberá, de forma aleatória, um envelope contendo a identificação (festas/danças, rituais religiosos ou guerras) do momento histórico a ser retratado.

f) Leitura do texto sobre o percurso histórico do movimento, bem como suas relações sociais.

- Em trios, a partir do texto lido, direcionar, linearmente, os temas acerca da origem do movimento, bem como a construção de suas concepções históricas. Os alunos deverão confeccionar painéis com figuras que retratam o período histórico destinado, apontado pela professora.

g) A partir do texto lido, cada estudante deverá produzir uma síntese de cada período histórico indicado, agregando fatos que julguem ser relevantes para o entendimento desses períodos históricos na sociedade atual.

h) Após a elaboração individual dos textos, haverá a socialização pela turma através de uma "roda de conversa" (leitura espontânea dos textos) e, em seguida construir um mural – agora com a produção de textos dos alunos para socializar com a comunidade escolar sobre a construção histórica do movimento corporal.

COMPETÊNCIAS

- Compreender que o movimento global do corpo é composto por movimentos específicos de cada parte do corpo. Cada uma tem sua finalidade e importância separadamente e no todo.

- Formular hipóteses a respeito do percurso histórico do movimento corporal.

- Compreender acerca do desenvolvimento histórico do movimento corporal e sua relação com a sociedade atual.

- Desenvolver: percepção, atenção, concentração, discriminação, reconhecimento, identificação, classificação e diferenciação dos movimentos corporais diversos.

- Estabelecer as relações com as informações adquiridas no diálogo, no vídeo e no texto, fazendo uma investigação dos elementos essenciais da história do movimento para a compreensão do mesmo na sociedade de hoje.

- Desenvolver a sequência lógica (início, meio e fim) a partir do texto lido, acerca da história da origem do movimento.

AVALIAÇÃO

- A professora observará a verbalização dos alunos e analisará as dramatizações e produções de textos construídos pelos alunos, buscando perceber o que foram capazes de compreender a respeito da origem e do percurso histórico do movimento e sua relação com a forma como o mesmo se apresenta hoje na sociedade.

RECURSOS:

- Som
- Cd's diversos
- Folha A4
- Papel cartaz
- Envelopes
- Revistas
- Tesouras
- Cola
- Fita crepe

Referências

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FARO, A. J. *Pequena história da dança*. Jorge Zahar, LOCAL, 2001.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1992.

Filmografia

História da Dança: www.youtube.com/watch?v=_HUhhNL7YEY. Acessado em 09/02/2014 às 16h40.

Nos tempos da vovó: (re) conhecendo o modo de vida dos nossos antepassados familiares

Kênia Ribeiro da Silva[1]

JUSTIFICATIVA

Este projeto é uma proposta de trabalho coletivo e interdisciplinar que surgiu a partir do interesse comum dos alunos, professores e unidade escolar de conhecer e aprender sobre o modo de vida dos que antecederam a nós.

O conjunto histórico dos objetos e bens materiais dos nossos pais, avós e antepassados de modo geral são testemunhos da forma de vida em outras épocas, são pontos de referência para a compreensão da história de gerações anteriores à nossa. Aspectos da história social, econômica assim como das manifestações culturais que marcaram a vida cotidiana das comunidades do passado ligadas a nós, podem ser conhecidas através desses testemunhos.

O acesso às informações oferecidas pelas gerações passadas revela como as pessoas viviam e relacionavam-se. Conhecer a forma de vidas das gerações passadas nos possibilita valorizar um povo, uma cultura, uma forma de vida diferente da que somos sujeitos hoje.

Infelizmente, a geração de hoje, com o desenvolvimento tecnológico e científico, não tem conhecimento da forma como pessoas tão próximas a elas viviam a 50 ou a 80 anos atrás.

Nossa proposta é a de resgatar a memória dos nossos antepassados e com isso perceber a riqueza do legado que eles nos deixaram, viabilizando o conceito de patrimônio (material e imaterial).

1. Doutoranda em Educação pela PUC - Goiás. Professora da rede municipal de ensino de Goiânia. Projeto elaborado e desenvolvido pela equipe de educadores da Escola Municipal Profa. Marília Carneiro Azevedo Dias. Contato: <keniacandy@hotmail.com>

Espera-se, através deste trabalho, que as gerações vindouras tornem-se mais conscientes de seu papel como cidadãs. Os trabalhos direcionados possibilitam que os motivos para conservar os legados de nossa história – nosso Patrimônio Cultural – sejam incorporados de modo espontâneo.

OBJETIVOS GERAIS

Através de ações educativas de caráter interativo junto aos educandos, pretende-se:

Conhecer, reconhecer, valorizar e resgatar memórias, costumes, hábitos, maneiras de se brincar, meios de se locomover, formas de se vestir, enfim modos de vida que nossos antecessores viveram, possibilitando a compreensão da importância de preservar o Patrimônio Cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar um paralelo, percebendo as mudanças que ocorreram daquela época para os dias atuais, isto é, realizar uma análise comparativa;
- Possibilitar aos educandos, a vivência de vida dos nossos antepassados;
- Promover a sensibilização da comunidade escolar no que se refere à preservação patrimonial e cultural.

PÚBLICO ALVO

Educandos da 2ª etapa do Ciclo II, 5º. ano, e seus respectivos familiares e educadores. De forma indireta, almeja chegar aos demais profissionais da comunidade escolar, bem como os educandos das outras turmas e seus familiares.

AÇÕES PROPOSTAS

Preparação dos Professores

Inicialmente, propiciar a ida dos professores ao Memorial do Cerrado para que os mesmos conheçam a vila.

Nos dias de estudo e em planejamento coletivo, os professores deverão recorrer a textos, bibliografias, enfim subsídios para amparar teoricamente o trabalho a ser realizado.

Preparar e encaminhar junto à Coordenação Pedagógica, as atividades para os educandos (trabalho em conjunto com os educandos no decorrer das aulas).

Preparação dos Educandos

Os professores, tendo ido ao Memorial do Cerrado e obtendo um conhecimento prévio do trabalho em estudo, passam a realizar atividades diretamente com os educandos, dentro e fora da sala de aula, adotando os seguintes recursos metodológicos:

I Parte:

Trabalhar a ideia do que é Patrimônio

Questão para os educandos: Qual é seu Patrimônio?

Primeiramente a professora deverá levar seu próprio objeto para o (a) educando (a) formar um conceito sobre o que é Patrimônio, para que haja internalização por parte dos mesmos. Cada criança, então, deverá trazer para a aula um objeto importante de seus antepassados para se resgatar todos os seus aspectos em forma de registro e exposição oral, como uma prévia do trabalho a ser realizado.

II Parte:

- Conversa com os alunos levantando hipóteses a respeito das características dos hábitos e costumes de seus pais/avós/bisavós quando crianças e mais jovens;
- Registro das ideias formuladas;
- Elaboração de um questionário para pesquisa a fim de se saber os gostos daquela época e o modo de vida dos antepassados[2];
- Discussão a respeito da ideia de se conhecer o passado para se valorizar no presente a fim de se preservar para o futuro;
- Discussão a respeito da compreensão, interiorização do significado de se preservar o patrimônio material e imaterial da nossa cultura;
- Discussão sobre a percepção de que se não preservarmos nossa identidade, não teremos história para contar para os nossos netos;
- Desenvolvimento da leitura, escrita e vivência das expressões linguísticas, a partir de montagem de mural com fotos dos familiares mais velhos (pais, tios, avós...) e objetos de sua época;
- Confecção de um dicionário com as palavras mais significativas do tema: "Nos tempos da Vovó";
- Confecção de livros com dados coletados da pesquisa (música, crendices, medicina caseira, jogos e brincadeiras, entre outros);

2 Questões para Pesquisa:
1) Cite e descreva três jogos/brincadeiras que seus pais/avós/bisavós mais gostavam de brincar quando crianças.
2) Cite uma música que pais/avós/bisavós gostavam de cantar.
3) Recorte e cole gravuras que revelam o tipo de roupa que se usava naquela época.
4) Quais as comidas que seus pais/avós/bisavós/ costumavam comer e quais as que eles mais gostavam?
5) Como seus avós/bisavós/ costumavam cuidar de sua saúde? Que tipo de remédios eles usavam?
6) Peça a seu avô para lhe contar um causo e registre-o.
7) Como era o meio de comunicação mais comum que se usava na época de seu bisavô? Pergunte a vovó?
8) Qual era a profissão de seu avô/bisavô?
9) Como se chamava a moeda monetária nos tempo de se vovô/bisavô? Como era a forma de se comprar e pagar alguma mercadoria?
10) Pergunte ao seu avô como era o meio de transporte mais utilizado pelo seu bisavô.

- Confecção de maquetes, imagens, objetos com argila, dobradura, jornais e sucatas de objetos relativos àquela época;
- Confecção de jogos e brinquedos que se brincavam naquela época tais como: perna de pau, carrinho de rolimã, biloquê, vaivém, bonecas de pano, etc.;
- Promoção de cantos, danças e peças teatrais com base em jogos de leitura e escrita das músicas e festas religiosa;
- Montar cenário (semelhante ao que fora visto no Memorial do Cerrado – venda, casa, etc.) a partir dos objetos pertencentes aos familiares dos educandos e educadores e realizar uma exposição com todo o material confeccionado, convidando toda a comunidade escolar para participar.

III Parte:

Avaliação do trabalho executado junto aos educandos, indagando a respeito de:

- O tema escolhido agradou?
- Todos os educandos participaram ativamente?
- Os objetivos propostos foram alcançados?
- As perguntas levantadas no início dos trabalhos empreendidos foram respondidas?
- As atividades propostas apresentaram alguns desafios? Estes foram vencidos? Como? - Os que não foram vencidos, como serão revistos? Registro de alguns encaminhamentos para tomada de decisão.
- Os conteúdos programáticos articulados com o tema foram esgotados? Quais deles ainda precisam ser revistos?

AVALIAÇÃO

As atividades desenvolvidas no projeto serão avaliadas continuamente para se perceber como os educandos estão interagindo com as atividades propostas. A avaliação será a partir da observação de comportamentos e reações que serão anotados em relatórios que acompanharão todas as atividades desenvolvidas, bem como a partir da análise de resultados das atividades propostas como relatórios, painéis, objetos, peças teatrais, entre outros, já mencionados na metodologia. A avaliação será feita coletivamente entre educadores e educandos.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO:

Agosto: Ida ao Memorial do Cerrado e utilização dos dias de planejamento dos professores para levantamento das atividades a serem executadas;

Setembro: Desenvolvimento da Iª Parte – 03 aulas;

Setembro: Desenvolvimento da IIª Parte – 17 aulas;

Outubro: Continuação do desenvolvimento da IIª Parte – 10 aulas;

Outubro: Desenvolvimento da IIIª Parte – 03 aulas.

RECURSOS MATERIAIS

- Ônibus para professores e alunos visitar o Memorial do Cerrado;
- Massa para modelar; Argila; Material de sucata: panos, cordas, madeira, latas;
- TNT para cenário, indumentárias;
- Papel: carmen, cartolina, chamex, crepom, etc.;
- Tinta guache e pincéis, lápis de cor, canetinha, pincel atômico, fita crepe, cola colorida.

Referências

BRAGHT,V. A *Educação Física e a aprendizagem social*. Porto alegre: Magister: 1999.

FERNANDES, J. R. O. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. In: *Revista Brasileira de História*:25/26. Memória, história e historiografia. Dossiê; ensino de história. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1992.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 2005.

SILVA, M. (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, s/d.

O círculo restaurativo como prática educativa no CEPAE/UFG

Sirley Aparecida de Souza[1], UFG

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas (ABRAMO, 2005); (SOUZA, 2012); (DAYRELL, 2005), recentes acerca do tema "juventudes" revelam um cenário impregnado de questões próprias dessa faixa etária, referentes a diversidade cultural-juvenil, gostos, espaços, enfim, o jeito de ser jovem. Esse contexto infere que os jovens conquistaram espaços no Brasil, especialmente na década de 1990, quando estudos emergiram buscando apreender as diversas questões que permeiam o universo juvenil da atualidade.

Ao pensar no jovem como cidadão, sujeito de direitos, capaz de ter um olhar próprio e participativo, que protagoniza escolhas que determinarão seu futuro, é natural que surja à seguinte reflexão: De que jovens estamos falando?

Cabe ressaltar que no cenário contemporâneo onde prevalece a lógica desenfreada de consumo de produtos, símbolos e imagens, os jovens têm sido representados como hedonistas, consumidores compulsivos, agressivos, predatórios, dotados de instintos indomáveis, por fim, inconsequentes e sem domínio de suas paixões.

Na literatura há várias definições do que é ser jovem. Não existe, no entanto, um consenso do que se entende por juventude ou mesmo período de vida em que ela acontece. Essa afirmativa é reforçada por Bourdieu (1983, p. 113), quando pontua "o que lembro é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre

1. Professora Assistente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE da Universidade Federal de Goiás/UFG. Mestre em Educação. Especialista em Criminologia. Pedagoga e Advogada Criminal. Atualmente, coordena a 2ª Fase do Ensino Fundamental. Email: sirleyaparecidadesouzade@gmail.com.

os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas."

Um dos fenômenos presentes nas sociedades contemporâneas refere-se às diversas manifestações da violência juvenil, dentre os muros da escola. É notável, a violência escolar está na pauta de pesquisadores de todo mundo, pois, é questão concernente às relações entre jovens, educação e cultura. As produções acerca deste tema na forma de estudos e pesquisas recentes são de significativa relevância. Como observa Canezin Guimarães (2008, p. 7)

> (...), sobretudo, porque os processos socioeconomico-culturais em curso nas sociedades contemporâneas apresentam novos desafios aos jovens e às agências educativas clássicas instituídas pelo papel de 'produzir' a formação de novas gerações. No mundo contemporâneo, a investigação sobre os jovens em suas diferentes manifestações [inclusive tensões psicológicas e sociais] grupais e individuais exige, em virtude das transformações operadas nas várias dimensões da vida cotidiana, esforços teórico-metodológicos dos estudiosos da temática o sentido de decifrar o que significa ser jovem, hoje.

A violência tem sido uma das faces da investigação sobre os jovens em suas diferentes e diversas manifestações. Essa problemática da violência tem se refletido nas escolas tornando-se, assim, uma preocupação constante dos profissionais que atuam na educação. Os agentes sociais que compõem este cenário de violências são em sua grande maioria adolescentes e jovens. Segundo Souza (2012) a ausência de regras claras ou mesmo a inflexibilidade na aplicação das mesmas são um dos fatores que geram insatisfação, violências e, até mesmo descrença na capacidade do gestor da instituição de ensino em restabelecer o respeito e a disciplina. Nesse sentido, pode-se inferir que as regras funcionam para orientar as ações humanas

As práticas restaurativas propõem uma mudança de enfoque: de um modelo punitivo para um modelo dialógico, em uma perspectiva bakhtiniana. Segundo Bakhtin (1997, p.173),

> [...] entre enunciado e proposição, enigmática por diferentes razões se não considerarmos o fato de que é fora da relação de significação, no encon-

> tro entre as trajetórias dos interlocutores definidos como sujeitos sociais e psicológicos, e não só reduzidos ao estatuto de "sujeitos falantes", que se constitui a legibilidade de suas respectivas posições.

Nesse sentido, a concepção de linguagem em Bakhtin irá contribuir e fomentar a prática restaurativa para a resolução do conflito por meio do diálogo. Melo (2002, p.06), corroborando com este entendimento, afirma que "é preciso, pois, buscar na historicidade do texto [contexto] a polissemia, a polifonia. É preciso, pois, ouvir as vozes dos vários sentidos e dos vários sujeitos!".

Contudo, a prática restaurativa possa ser uma via recente de resolução de conflitos, este exercício de resolução do conflito, por meio do diálogo, encontra fundamento na justiça restaurativa. Segundo Larrauri (2004, *apud* PALLAMOLLA, p. 57, 2009):

> [...] a reparação é o suficiente [na perspectiva da responsabilização do dano] para que exista justiça, portanto não é necessário infligir dor ou sofrimento ao ofensor. Ademais, o acordo restaurador, além de reparar a vítima, oportuniza a (re) integração do ofensor e a restauração da comunidade abalada pelo delito.

No procedimento restaurativo busca-se a reconciliação das partes envolvidas no incidente: ofendido e ofensor. Os trabalhos pesquisados não evidenciaram que esta prática restaurativa acarretaria a redução da violência na escola, nessa perspectiva o trabalho com a estrutura dos Círculos têm se constituído em um grande desafio como prática educativa. As incivilidades contra pessoas, segundo Dupâquier (1999, apud ABRAMOVAY e RUA, 2002) configurariam, respectivamente, em duas modalidades, a verbal (xingamentos e ameaças) e a física (empurrões).

No cotidiano escolar os agentes sociais (estudantes, professores e coordenadores pedagógicos) buscam soluções práticas tencionando evitar e/ou coibir o *bullying* e outras modalidades de violências. Todavia, bastaria implantar uma supervisão austera seguida de punições rígidas (do tipo tolerância zero) para solucionar o problema? Esse tipo de intervenção não

estaria contribuindo para acentuar o estigma social dentre crianças, adolescentes, jovens, mulheres, negros e pobres, promovendo disfarçadamente a exclusão social? O procedimento da prática restaurativa, com base na justiça restaurativa seria uma possibilidade de intervenção positiva?

Nesta senda têm caminhado os projetos de extensão e pesquisa (sobre Violências na escola) dentro do CEPAE. A iniciativa da pesquisa-ação consiste, exatamente, na tentativa de restaurar o convívio entre o(s) ofendido(s) e o ofensor, reparando o(s) dano(s) causado(s), facilitando a convivência entre estudante e professor, envolvendo alunos e alunas de Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio do CEPAE/TCC.

Esta concepção de restauração tem por fundamento a reflexão de valores como o respeito e a solidariedade por meio do gerenciamento da vergonha (admissão da vergonha) e da responsabilização. Assim, quando a violência é cometida *ex* surge questionamentos sobre o que fazer com o ofensor? Que pena deverá ser aplicada a ele? Quando a questão pertinente deveria consistir, no que podemos fazer para corrigir a situação? (ZEHR, 2008 apud PALLAMOLLA, 2009, p.57).

A teoria sociológica analítica do sociólogo francês Pierre Bourdieu, serviu como lente, na perspectiva da compreensão da temática, aludida.

2. ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO

Os participantes se sentam em cadeiras dispostas em roda, onde o centro fica vazio. O formato circular significa que todos os agentes estão no mesmo nível hierárquico. A ideia é que os integrantes do Círculo sintam-se livres para expressar e revelar sentimentos e suas verdades sem medo de sofrer represálias. O processo do Círculo inclui a fala e a escuta. No decorrer da dinâmica o facilitador assegura a todos o respeito e o direito a fala.

2.1. O bastão de fala

O bastão de fala é um objeto que passa de pessoa para pessoa ao redor do Círculo. O detentor do bastão tem a oportunidade de falar. O participante que detém o bastão de fala pode inclusive escolher ficar em silêncio.

3. CONCLUSÃO

Pode-se concluir que, a realização dos Círculos (tendo em vista que é necessário tempo) é uma possibilidade para ter um ambiente harmônico. Vale destacar que o Círculo em nenhum momento implica na querência de ausência de conflitos escolares, pois, os mesmos fazem parte das relações entre qualquer individuo/os, o que se pretende é na forma do dialogismo, referenciado por Bakhtin, implantar a ideia da justiça restaurativa na escola.

Referências

ABRAMOVAY, Mirian & RUA, Maria das Graças et alii. *Violências nas Escolas*, Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

BAKHITIN, Michael Mikhailovitch. *Dialogismo e construção do sentido*/ Beth Brait (Org.). Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 1997.

BOURDEIU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Março, 1983.

DAYRELL, Juarez. A ESCOLA "FAZ" AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin (Org). *Estudos Sobre Jovens e Processos Educativos na Contemporaneidade*, Goiânia: Ed. Da UCG, 2008.

MELO, Orlinda Carrijo. *Algumas anotações sobre Bakhtin*. (texto apresentado no Seminário " Alfabetização e Linguagem"). São Paulo-SP. Unicamp/FE. P.1-6,2002.

PALLAMOLLA, Rafaella da Porciuncula. *Justiça restaurativa*: da teoria á prática. 1. Ed. São Paulo: IBCRIM, 2009.

SOUZA, Sirley Aparecida de .Violências e silenciamentos: A representação social do fenômeno bullying, entre pares, a partir do jovem de uma escola militar em Goiânia. 2012.p 152. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar

Orozimbo Cordeiro Jr.[1], CEPAE/UFG
Sônia Santana da Costa[2], CEPAE/UFG

RESUMO

Nesse projeto propomos desenvolver uma pesquisa que aborde a violência no ambiente escolar e a importância deste espaço educativo como lócus que pode favorecer a diminuição da violência. Para tanto, pretendemos desenvolver uma atividade de pesquisa, tendo como referencial a pesquisa-ação-crítica, tomando como princípio a necessidade de intervirmos na realidade de forma concreta e objetiva, utilizando como conteúdo o ensino do judô, rejeitando as formas tradicionais de seu ensino baseado na hierarquia, e disciplina militarista, bem como os aspectos do esporte de rendimento. Propomos o ensino do judô baseados numa reconstrução de seus valores ao longo da história.

Palavras-chave: Educação Básica; Prevenção à Violência; Judô.

Atualmente nas escolas não é raro os relatos que envolvem crianças e adolescentes que são agredidos, humilhados e xingados por colegas em ambiente escolar, seja na sala de aula ou fora dela. Essa prática de violência nas escolas ficou conhecida como bullying, e tornou-se uma prática social potencializada com a utilização de ferramentas da internet e outras *tecnologias de informação e comunicação* (TIC's), e recebeu o nome de *cyberbullying*, que é a prática da violência realizada através da internet que busca humilhar e ridicularizar os alunos, pessoas desconhecidas e também professores perante a sociedade virtual. Desta forma, é possível perceber que

1. Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação /CEPAE da Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo na rede estadual e municipal em Goiás. orozimboj@bol.com.br

2. Professora Adjunta e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE da Universidade Federal de Goiás. Orientadora desta pesquisa. ssc444@gmail.com.br

a escola sofre os reflexos da violência que acontece de forma generalizada em nossa sociedade.

É preciso reconhecer, no entanto, que a televisão é um dos meios de comunicação que, devido à de quantidade de telespectadores, é a, que mais difunde a violência física através de filmes, noticiários, sobre esportes de lutas, como as artes marciais para criança e adolescentes.

Como chegar a um consenso sobre o que é violência? Quais suas causas? Que medidas deveriam ser tomadas para a resolutividade de um caso específico? Que medidas de prevenção poderiam ser adotadas para que fatos semelhantes tivessem o seu número de ocorrência diminuído em ambiente escolar? Essas são algumas das questões presentes no sistema educacional.

As consequências geradas pela violência é que ela desestrutura o ensino e a aprendizagem na escola, pois ela dificulta a interação entre alunos, professores, gestores, funcionários e pais.

Consideramos que uma parcela significativa dos atos de violências físicas ocorrem fora da visão dos adultos e/ou responsáveis pela escola e que parte das vítimas não reagem. Podemos supor este fenômeno pode levar os gestores, pais professores e funcionários a subestimarem a sua ocorrência e não interferirem de forma suficiente para a interrupção ou redução da violência. No caso da escola, é necessário a realização de pesquisas que busquem as estratégias de intervenção e minimização das violências físicas entre os alunos.

Em nossa justificativa consideramos que no campo educacional é amplamente discutido o papel que a educação e a educação física cumprem na sociedade, bem como a possibilidade da construção de uma teoria capaz de fornecer elementos que possam contribuir com a transformação individual e social a partir da instrumentalização e qualificação do aluno para que ele esteja integrado e permaneça na escola.

> A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhu-

> ma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (SOARES et al, 2009, p. 30).

Nossa intenção é de proporcionar aos alunos uma compreensão básica acerca de alguns dos aspectos históricos e sociológicos da construção do judô como elemento da cultura corporal humana, utilizando da linguagem corporal, procurando retraçar as lutas desde as suas origens, abordando os fatores sociais, políticos e econômicos que determinaram seu desenvolvimento histórico até nossos dias, oferecendo elementos que ampliem a consciência dos alunos, no sentido de que eles assumam o seu papel de sujeitos históricos, construindo uma perspectiva contrária a violência física no ambiente escolar.

Consideramos importante em nosso objetivo geral a meta de sistematizar uma proposta teórico-metodológica na perspectiva histórico-crítica para o ensino do judô que auxilie a redução de violências físicas na escola. Consequentemente desenvolvermos ações que: 1) Adequem os elementos constitutivos do judô em aspectos sociais, culturais, assim como sobre os aspectos técnicos e táticos para que estejam orientados na perspectiva educacional preventiva à violência, 2) Possibilitar aos alunos(as) a prática do judô e a aprendizagem de seus fundamentos, princípios técnicos e regras, refletindo criticamente sobre estes, 3) Realizar uma contextualização do judô na atualidade, considerando suas relações com a prática social global (economia, artes, politica, meios de comunicação, lazer etc.) em nossa sociedade, considerando a realidade do aluno(a); 4) Realizar um levantamento das incidências de violência física ocorridas na escola através de relatórios ou registros, feitos pela equipe escolar, 5) Confeccionar material didático para o ensino do judô em ambiente escolar, a partir da pesquisa realizada na escola e experiências profissionais realizadas em outros campos, 6) Realizar um seminário para apresentar uma proposta de sistematização

do judô no contexto educacional para professores de escola pública na rede estadual e municipal de educação.

Em relação ao penúltimo e último item do parágrafo acima citado, entendemos que essa trabalho auxiliará a sistematizar o conteúdo de ensino que trata do judô, trará novas perspectivas de ação para professores de educação física e docentes em geral.

Consideramos com hipótese que o judô em uma perspectiva educacional auxilia na redução de violência física no ambiente escolar. Esta pesquisa possui o envolvimento institucional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação, tendo a Escola Municipal Residencial Itaipu como local da pesquisa. Pretendemos desenvolver uma atividade de pesquisa, tendo como referencial a pesquisa-ação-crítica, tomando como princípio a necessidade de intervirmos na realidade de forma concreta e objetiva, utilizando como conteúdo o ensino do judô, rejeitando as formas tradicionais de seu ensino baseado na hierarquia, e disciplina militarista, bem como os aspectos do esporte de rendimento. Propomos o ensino do judô baseados numa reconstrução de seus valores ao longo da história.

O conteúdo das aulas constam em um programa de ensino e nos planos de aula que foram entregues a Escola Municipal Residencial Itaipu. As aulas acontecerão aos sábados no Programa Escola Aberta que funciona na escola.

Os sujeitos desta pesquisa são aluno(as) do Ensino Fundamental que preferencialmente tenham: 1) reclamações, relatórios, advertência devido ao comportamento agressivo com relação a outros alunos, professores e funcionários da escola, 2) alunos que queiram participar de forma voluntária, sem nenhum ônus, de um projeto de pesquisa, 3) apresentarem o termo livre esclarecido devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis, cientes da participação do filho nesse estudo e o termo de assentimento.

Os instrumentos de coleta das informações serão aulas gravadas em vídeo e fotografadas, as descrições das rotinas do trabalho pedagógico re-

alizadas no diário de campo, entrevistas gravadas (áudio) com a diretora, coordenadora pedagógica, os(as) professores(as), os(as) funcionários(as), pais e/ou responsáveis. Estas aulas servirão de base para a análise e sistematização da proposta a ser elaborada. Durante o projeto será elaborado um portfólio contendo dados, imagens e relatórios sobre o que foi produzido. A instituição escolar terá acesso ao material que for produzido e a proposta pedagógica elaborada sobre o ensino do judô nas escolas.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1997.

CARVALHO, Máuri. *Judô: crítica radical*. Revista Motrivivência: Ano I (2): 35-43, 1989.

GASPARIM, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2° edição – Campinas , SP: Autores Associados, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação.* – São Paulo: Cortez, 2008.

KANO, Jigoro. *Energia mental e física:* escritos do fundador do judô. São Paulo: Pensamento, 2008.

LEÃO NETO, Waldemar Carneiro. *A crise da imigração japonesa no Brasil, (1930-1934)*: Contornos Diplomáticos. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1989.

MARX E ENGELS. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RATTI, Oscar. *Segredo dos samurais:* As Artes Marciais do Japão Feudal. São Paulo: Madras, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. SP: Autores Associados, 1994.

SCALCON, Suze. *À procura da unidade psicopedagógica:* articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-critica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCOTT, Steve. *Imobilizações e deslocamentos em luta de solo.* São Paulo Ed. Madras, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez, 2012.

WHITE, Merry. *Desafio Educacional Japonês compromisso com a infância.* São Paulo: SP. Brasiliense ,1986.

O frescobol nas aulas de Educação Física do CEPAE: possibilidades pedagógicas de um jogo fora de seu *"habitat"* natural

Alcir Horácio da Silva[1], CEPAE/UFG
Alexandre Magno Guimarães[2], UNIFAP

INTRODUÇÃO

O frescobol é um jogo tipicamente praticado nas orlas marítimas de várias cidades litorâneas do Brasil. Foi inventado no Brasil, no bairro de Copacabana, por volta dos anos de 1945 e 1946, após o término da II Guerra Mundial. Seu Idealizador foi Lian Pontes de Carvalho que residia no bairro e numa rua em frente à praia de Copacabana, na Avenida Atlântica. Possui como implementos raquetes de madeira e/ou fibra e bolas de borracha. É jogado por dois jogadores ou mais, que afastados numa determinada distância, devem manter a bola no ar, passando um para o outro, o maior tempo possível, sendo esse o seu princípio básico. Seu estilo cooperativo agrada os seus praticantes, pois é um jogo que quebra a lógica da disputa do "um contra o outro" e enfatiza o jogo do "um com o outro".

Atualmente esse jogo, que começou de forma lúdica, tem despertado interesse de pessoas, de variados gêneros e de várias faixas etárias, pelos benefícios na melhoria das valências físicas de força, resistência, coordenação motora, agilidade, entre outras, bem como na melhoria das funções cardiopulmonares e respiratórias, se configurando como um jogo que produz benefícios aeróbicos ao seu praticante.

1. Professor Adjunto II lotado no CEPAE/UFG. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: halcir@yahoo.com.br

2. Foi professor substituto na subárea de Educação Física no CEPAE/UFG e é atualmente Professor Assistente na UNIFAP (Universidade Federal do Amapá). Professor Pesquisador: Laboratório de Estudos em Pedagogia do Movimento/UNIFAP; NUCORPO- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento.

No ano de 2012, durante o planejamento pedagógico da subárea de Educação Física do CEPAE, o professor Alexandre Magno Guimarães, membro da Subárea de Educação Física, na escala de jogos e brincadeiras e esportes, procurou proporcionar aos alunos da 2ª Fase do Ensino Fundamental novas possibilidades de jogos e esportes, além dos hegemonicamente trabalhados nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, o objetivo traçado e alcançado pelo professor foi o de propor aos alunos uma vivência em outros esportes e jogos, desde sua história até a sua vivência corporal nas modalidades, ou seja, sua prática. Essa necessidade foi defendida pelo professor Alexandre, pois, por muito tempo, os espaços disponíveis para que as crianças pudessem realizar seus jogos e suas brincadeiras eram as ruas, os quintais, as calçadas, os terrenos baldios, parques e praças, lugares que exploravam usando toda a sua criatividade e imaginação, experimentando situações de aprendizagem importantes no processo de desenvolvimento global (NETO, et al, 2004).

Assim, diante das transformações ambientais os educadores caminham no consenso de que é preciso que seja feita uma reavaliação no papel dos profissionais voltados a educação e também da escola. Novas atitudes docentes se tornam necessárias diante das realidades do mundo contemporâneo. E preciso que o professor possa ajustar sua didática as novas realidades da sociedade. (Libâneo, 2010)

Considerando a importância e o significado que o jogo, o brincar, o movimento, tem na formação motora, intelectual, emocional e social da criança e que essa ação a cada geração assume novas formas e possibilidades devido às mudanças ambientais, nós, profissionais da educação física, devemos a todo instante entender essas mudanças e aprimorar nossa práxis. Aos professores de educação física é necessário uma adequação dos conteúdos procurando atender as diversidades culturais e as diferenças existentes de cada ser humano, para formar cidadãos participantes em todas as esferas da sociedade.

A partir desta experiência que resultou em trabalhos publicados em congressos e que teve grande aceitação e excelentes resultados com os alu-

nos, o professor Alexandre se mostrou disposto a ministrar uma disciplina eletiva no Ensino Médio de Esportes de Raquetes, pois observou que os alunos gostavam de jogar tênis de mesa e que, portanto, poderiam também gostar de outras modalidades de raquetes, como tênis, badmington, padle, squash, quimbol, entre outras e me convidou para que eu ministrasse o frescobol, pois sabia que eu era praticante deste jogo e que poderia contribuir nas discussões da disciplina. Obviamente, pela quantidade de jogos de raquetes, os conteúdos não poderiam ser aprofundados pelas questões temporais e por outras circunstâncias que dizem respeitos aos materiais e implementos dos jogos a maioria, muito caro e de difícil aquisição pelos praticantes.

No desenvolvimento das aulas de frescobol na disciplina percebi o interesse e a satisfação dos alunos em praticá-lo e resolvi, a pedido deles, oferecer uma disciplina de raquete, no ano seguinte, somente com o frescobol. Para minha surpresa, a disciplina, que oferecia 25 vagas, foi preenchida com 33 alunos e, segundo informação da secretaria do colégio, muitos solicitaram inscrições, sem, contudo, ser permitido.

Estavam pra mim colocados alguns desafios: como introduzir um esporte tipicamente praiano numa aula de Educação Física numa escola, onde as aulas são, predominantemente, numa quadra? E mais: como ministrar um conteúdo que jamais ministrara e elaborar um planejamento pedagógico que desse conta de cumprir com os elementos pedagógicos e metodológicos da disciplina? Portanto, o desafio estava lançado: desenvolver uma pedagogia para o ensino do frescobol nas aulas de Educação Física.

Em princípio, o desafio não parecia tão difícil de ser superado, pois era praticante há muito tempo do jogo e já conhecia a grande maioria dos seus fundamentos. Entretanto, se por uma lado a prática me favorecia, faltava uma sequência pedagógica que pudesse despertar o interesse dos alunos, pois como eles não tinham a vivência do jogo, poderiam ficar decepcionados e desistirem da disciplina logo no início. O que fazer?

Busquei na literatura referencial que pudesse me auxiliar na elaboração de uma metodologia de trabalho e na construção de uma ementa

para a disciplina. Meu desespero aumentou quando percebi que havia farto material que tratava sobre o histórico do jogo, alguns artigos que citavam o frescobol como um esporte praticado nas praias e apenas dois trabalhos de conclusão de curso elaborados por acadêmicos de Educação Física na Unicamp[3] e na ESEFFEGO (Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás)[4].

A partir dessas consultas elaborei uma ementa para a disciplina Esporte de Raquete Frescobol[5] e apresentei um plano de curso para atender ao objetivo da ementa. Os conteúdos foram variados e davam ênfase aos fundamentos básicos do jogo. A metodologia foi também diversificada com aulas teórico-práticas com a utilização de várias fotografias e vídeos e a avaliação contou com aspectos da assiduidade, pontualidade, participação e produção intelectual (elaboração de textos, provas, dentre outros).

CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA TEÓRICO-PRÁTICA DE TRABALHO...

Na primeira aula com alunos do Ensino Médio na disciplina Esporte de Raquete Frescobol foi apresentado o plano de curso da disciplina e os objetivos que pretendíamos alcançar ao oferecer uma disciplina fora do seu "*habitat*" natural.

Como toda aula que envolve jogo ou esporte, os alunos ficaram ansiosos para irem para a quadra praticá-lo. Não foi diferente com o frescobol. Entretanto, precisava fazer com que os alunos compreendessem a filosofia do jogo, os manejos com as raquetes e um pouco do histórico para que eles fossem para a quadra com uma mínima compreensão do jogo.

3. O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado INTRODUÇÃO DOS ESPORTES DE RAQUETE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma visão segundo a cultura corporal do movimento de VANESSA NASCIMENTO COPELLI foi apresentado na Faculdade de Educação Física da Unicamp no ano de 2010.

4. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação intitulado Jogos Cooperativos: Perspectivas para a Formação Humana de Thiago Gonçalves Dias da Costa apresentado na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás na Universidade Estadual de Goiás no ano de 2014.

5. Compreender o esporte frescobol como manifestação da cultura corporal e como uma prática educativa de desenvolvimento pessoal e social que pode contribuir para a melhoria da educação, da cultura, do lazer, da saúde, da comunicação, da sociabilização dos indivíduos.

Utilizei várias fotografias, vídeos, reportagens. Demonstrei, com o manejo da raquete, os fundamentos básicos e os nomes dos variados golpes da raquete na bola. Esta preocupação se fundamentou na minha experiência, pois os alunos precisavam ter prazer e satisfação em realizar qualquer atividade esportiva ou jogo para continuá-la. A partir daí fomos pra quadra e realizamos várias atividades com as raquetes e as bolas com o intuito de aproximar os alunos do jogo. Farei uma descrição simples da sequência pedagógica que foi utilizada nas aulas.

- Momento de conhecimento dos materiais de jogo bolas e raquetes: solicitei que cada aluno pegasse uma raquete e as escolhesse de acordo com a empunhadura e o peso que fossem a mais agradáveis para ele. A seguir me posicionei em frente a eles e expliquei os dois golpes básicos na bola: Forehand ou direita (golpe dado com a mão direita em um dos lado da raquete, no lado direito e Backhand ou esquerda (golpe dado com a mão direita, mas com o outro lado da raquete, no lado esquerdo). Dois destaques: o material utilizado nas aulas foi todo de minha propriedade e os nomes em inglês foram apropriados do tênis.
- Após essa explicação foram realizadas várias atividades de controle e domínio da bola com a raquete. As atividades eram realizadas paradas ou em movimentos diversos com a utilização de cones. O principal objetivo foi o de controlar a bola sob seu domínio, quicando-a na raquete, em alturas diversas, e alternando nos dois lados da mesma.
- Em seguida foram realizadas atividades de pequenos jogos entre duplas em que a bola deveria ser lançada para o outro jogador após um primeiro quique no chão, numa quadra dividida em duas, num determinado espaço. Seria parecido com um jogo de tênis sem a rede, mas que teria o objetivo de somente passar a bola pro outro jogador e assim sucessivamente, para enfatizar os golpes ensinados. Quando todos já aparentavam ter domínio so-

bre os golpes realizamos uma competição, ou seja, um jogador poderia "matar" o ponto, ou seja, dificultar a devolução do outro jogador e assim continuar na quadra. O jogador que não conseguisse devolver a bola nos limites da quadra determinada teria que dar lugar a outro.

- Depois de seguidas aulas e percebendo a evolução do domínio, do equilíbrio e do manejo da raquete partimos finalmente para o jogo propriamente dito. Apresentamos uma distância inicial de mais ou menos 3 m entre os jogadores e pedimos que eles tentassem jogar a bola para o companheiro sempre enfatizando que eles deveriam manter a bola o maior tempo no alto para cumprir com o objetivo do jogo. À medida que eles fossem dominando o jogo poderiam aumentar a distância até mais ou menos 7 m. O resto seria questão de repetição das atividades, ou seja, praticar as ações em outras aulas até conseguir êxito no jogo.

OS RESULTADOS ALCANÇADOS COM A DISCIPLINA...

O interesse despertado pelos alunos com a prática do frescobol nas aulas da disciplina Esporte de Raquete Frescobol me indicou a possibilidade de realizar um torneio interno com o objetivo de incentivar a prática deste jogo. A possibilidade tornou-se realidade quando os professores Régis Henrique Silva e Lusirene Costa Bezerra Duckur[6], responsáveis pela disciplina Eletiva no Ensino Médio Esporte na Escola: Organização de Eventos me apresentaram a proposta de organizar, com a turma deles, um Evento chamado Equilibra dentro da escola, e me perguntaram se eu aceitaria que fosse o frescobol um dos esportes do evento. Aceitei na hora o convite, e daí nasceu o I Torneio de Frescobol do CEPAE, que contou com a participação de alunos do Ensino Médio de várias faixas etárias e variados gêneros. Destaca-se que o Evento teve uma excelente avaliação dos alunos.

6. Professores da Subárea de Educação Física responsáveis pela Disciplina Eletiva no Ensino Médio Esporte na Escola: Organização de Eventos.

Foto: Alunos e professores participando e participantes do I Torneio de Frescobol no CEPAE

Outro produto proporcionado pela disciplina Esporte de Raquete Frescobol foi apresentado no CIRcula[7]. Foi ofertada neste evento, para alunos da 2ª fase do Ensino Fundamental, uma oficina de frescobol com excelente avaliação dos alunos.

Foto: alunos da 2ª fase do Ensino Fundamental participando e participantes da Oficina de Frescobol

7. *ClrCULA* é um projeto de extensão do CEPAE de MOSTRA DE CIÊNCIA, CULTURA E ARTE, coordenado pela Profª Dra. Célia Sebastiana da Silva.

Esses produtos e as avaliações que temos feito da disciplina Esporte de Raquete Frescobol, me indicam que são muitas as possibilidades pedagógicas do jogo nas aulas de Educação Física. E é neste sentido que continuaremos a ministrar a disciplina neste ano letivo de 2014 no Ensino Médio e nas aulas de Educação Física da 2ª fase do Ensino Fundamental.

Referências

COPELLI, V. N. *Introdução dos esportes de raquete nas aulas de Educação Física escolar*: uma visão segundo a cultura corporal do movimento. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, 2010.

COSTA. T. G. D. *Jogos Cooperativos*: Perspectivas para a Formação Humana. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás. Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. Editora Cortez, 2010.

NETO, C. Desenvolvimento da motricidade e a "culturas de infância" In MOREIRA, W.W. SIMÕES, R.(Orgs), *Educação Física: Intervenção e Conhecimento Científico*, Piracicaba: Editora Unimep, 2004.

O jogo como metodologia de ensino aprendizagem em ecologia

Larissa de Mello Evangelista[1], CEPAE/UFG

INTRODUÇÃO

Jogo é o que o vocábulo científico denomina *atividade lúdica,* é considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real. Possui a capacidade de interagir com a realidade, inserindo o participante no tema que é proposto (BROUGÈRE, 1998). Os jogos e brincadeiras estão relacionados à existência das regras. Não é possível, jogos e brincadeiras sem regras e para se brincar, necessariamente deve acontecer um acordo sobre elas.

Segundo Huizinga (2001), como o jogo é uma situação livremente aceita (ninguém brinca realmente, sendo obrigado) e as normas o rege, pode-se dizer que em uma ocasião de jogo/brincadeira, a regra também deve ser livremente aceita. Sua validade decorre da aceitação por todos aqueles que brincam. O equilíbrio entre as duas principais características, o ludismo e o elemento educativo, define a aplicação e os objetivos do jogo educativo. Soares (2004) afirma que, qualquer jogo ou brinquedo é uma fonte natural de atração para a maioria dos adultos. O adulto joga ou brinca diferente da criança, com conotações diversificadas.

O intuito deste trabalho foi utilizar-se do jogo no processo ensino aprendizagem de conteúdos de Ecologia nas aulas da disciplina de Biologia. Os conteúdos de Ecologia foram escolhidos para serem trabalhados ludicamente devido serem mais cotidiano para os adolescentes, o que facilita o trabalho e também auxilia na participação de todos, pois conforme Dohme (2003) algumas características são próprias do jogo como: a liberdade de

1. Professora de Ciências – CEPAE/UFG. Mestre em Educação em Ciências e Matemática - UFG. E-mail: larissamello-evangelista@gmail.com

participar, a separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras a serem seguidas, o caráter fictício ou representativo, a limitação no tempo e no espaço e o caráter não sério.

Assim os alunos, adolescentes, sentem-se mais responsáveis pelo próprio trabalho.

O LÚDICO E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM ECOLOGIA

A produção de material didático diverso e diferente, como, cartilhas, livros de historinha, teatros, etc., é uma tentativa de se trabalhar o lúdico no processo ensino aprendizagem nos conteúdos de Ecologia. O teatro também é uma forma lúdica muito utilizada, principalmente, através de histórias contadas de forma quase real e engraçada o teatro se torna um grande aliado. De acordo com Guerra *et al* (2004) o teatro vem sendo utilizado não apenas como espetáculo, mas como estratégia educacional lúdica. *"O teatro de fantoches é o que mais alegra e sensibiliza a criançada por transmitir, de uma forma simples e direta, a mensagem de cuidar do nosso ambiente"*. (GUERRA *et al*, 2004).

Levando-se em conta o Projeto Pedagógico de uma escola pública federal situada no município de Goiânia-Go, os conteúdos de Ecologia são trabalhados no 3º ano do Ensino Médio. Para realização deste trabalho houve a participação das duas turmas da referida série desta instituição.

Dividiu-se cada uma das turmas em 5 grupos constando 6 alunos em cada grupo, totalizando 10 grupos. Foi explicado como ocorreriam os trabalhos. Cada grupo deveria elaborar um jogo utilizando-se conteúdos de Ecologia e que teriam 6 aulas para elaborá-lo. Todo o processo de elaboração deveria ocorrer durante as aulas, somente as pesquisas poderiam ser feitas em casa. Os conteúdos foram expostos de forma resumida em 2 aulas e os grupos escolheram o que queriam trabalhar.

O material utilizado para a pesquisa e produção dos jogos, foi fornecido pela professora, e também pela pesquisa dos alunos ao longo do trabalho. No final cada grupo apresentou seu jogo e jogou com os colegas. Para

obtenção dos dados e sua respectiva análise foram utilizados observações e registros em diário de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Brougère (1998), o jogo contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. Percebeu-se que os alunos antes do início da atividade quando a atividade foi explicada apresentaram-se insatisfeitos e sem vontade de fazer. Assim que os grupos foram se formando a vontade de uns contagiava a de outros.

Soares (2004) afirma que interesse é algo, sobretudo pessoal e não material e um mesmo assunto ou objeto pode gerar diferentes interesses, de acordo com sua apresentação e manipulação. Indicando-se assim, possibilidades práticas e ilimitadas de motivação de uma pessoa. No processo educativo, há a necessidade inerente de um diálogo, troca e intercâmbio entre o educador e o educando. Caso contrário a aula transforma-se num monólogo cansativo e sem função.

O uso da atividade lúdica no processo ensino aprendizagem favorece essa situação de diálogo, troca e intercâmbio entre o educador e o educando (HUIZINGA, 2001). Isso porque o professor sai de uma posição de destaque, sendo inserido dentro do processo de criação e descoberta ocorrendo uma aproximação entre o aluno e o professor. E foi o que realmente aconteceu, os alunos passaram a procurar mais a professora para retirarem suas dúvidas e conversarem sobre as ideias e vontades que tinham para a elaboração do jogo.

Com essa aproximação há o melhoramento da aprendizagem por parte dos alunos. Isso porque surge uma situação de confiabilidade, caracterizada pela valorização do aluno. Há que se considerar também que a situação lúdica de ensino cria um clima de amizade entre o aluno e o professor e da mesma forma que uma aversão dificulta a aprendizagem, a amizade a favorece. Além disso, pode-se notar um aumento do interesse em sala de aula, melhoria da disciplina e na relação professor-aluno, mostrando-se

mais próxima e facilitada, já que o professor percorre os grupos em sala de aula, diminuindo dúvidas durante os trabalhos (SOARES, 2004).

Os alunos em seus grupos passaram a se comunicar mais com o professor e com os outros grupos, resolvendo problemas comuns. Aumentou consideravelmente a presença na biblioteca à procura de informações correlatas, fora do horário de aula, o que denota um aumento considerável do interesse no assunto.

Se considerarmos a criatividade, como uma característica a ser trabalhada, desmistifica-se a idéia de que ser criativo é possuir um dom divino. Assim, no processo educacional é fundamental o papel do professor no trabalho de tal característica. O que se observa é que nosso sistema educacional está voltado ainda para a reprodução do conhecimento, ao invés de preparar o aluno para a produção de idéias e de conhecimentos, que caracteriza o pensamento criativo (SOARES, 2004).

A criatividade foi demonstrada de forma clara nos grupos, pois durante a elaboração dos jogos pesquisaram sobre os tipos de jogos existentes e também as formas de elaborá-los, utilizaram materiais reciclados e recicláveis, como tampinha de garrafa, jornal, garrafa pet, etc. Elaboraram jogos de tabuleiro, três grupos elaboraram o tipo de jogo descrito. Três grupos elaboraram um jogo do tipo perguntas e respostas. Dois grupos fizeram jogos de cartas onde havia um apresentador e os convidados e os outros dois grupos elaboraram jogos de computador.

Nos jogos de tabuleiro foram trabalhados os seguintes conteúdos: Relações ecológicas, Fluxo de energia na natureza e Cadeia e teia alimentar. Aqui os alunos relacionaram aos jogos de tabuleiro presentes no mercado, tendo um caminho a ser seguido e quem chegar primeiro ganha o jogo. No caminho existiam adversidades que faziam com que retornasse ao início ou voltassem casas. As perguntas eram feitas ao longo do caminho percorrido; em um dos jogos as perguntas se diferenciam em fáceis, médias e difíceis de acordo com a cor da casa em que o jogador parava. Para caminhar no tabuleiro utilizaram peças e para jogar os números usaram dados; estas peças e dados foram compradas ou feitas pelos próprios alunos reaproveitando materiais.

Os jogos do tipo perguntas e respostas relacionavam-se aos conteúdos de Relações ecológicas, Ciclos biogeoquímicos e Todo o conteúdo de Ecologia. Neste tipo de jogo era necessário dividir dois grupos e cada um fazia pergunta para outro, se acertasse ganhavam pontos e se errasse pagava uma prenda descrita nas cartas, em um dos grupos a prenda era receber uma torta no rosto, assim como em um programa de televisão. O interessante deste tipo de jogo é que os grupos deviam trabalhar juntos, um ajudando o outro, e quem ganhava era o grupo e não um só.

Diferentemente do descrito acima, no jogo de cartas cada aluno era responsável por si, para isto retirava uma carta e um fazia a leitura da pergunta, este era chamado de apresentador, caso ele acertasse ganhava os pontos. Em um dos jogos se o aluno errasse perdia parte dos pontos, no outro jogo o aluno não ganhava o ponto da pergunta. Ao final ganhava quem tinha mais pontos. Os conteúdos aqui trabalhados foram: Cadeia e teias alimentares e Relações ecológicas.

Os dois grupos que elaboraram os jogos de computador utilizaram a mesma técnica que a do Quiz, jogo em que existem as perguntas e as alternativas, e a alternativa correta deve ser clicada para passar para a próxima pergunta; ganha quem conseguir chegar ao final das perguntas. Neste tipo de jogo um grupo trabalhou os conceitos básicos de Ecologia e o outro trabalhou todo o conteúdo de Ecologia.

Dohme (2003) afirma que os poucos estímulos dado estão muito mais voltados para possibilidade de altos salários proporcionados pela criatividade, do que necessariamente para um desenvolvimento cognitivo. Assim o exercício da fantasia e da imaginação leva à elaboração do pensamento que proporciona o desenvolvimento intelectual, pois o processo de criação exige um uso constante do raciocínio e da inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que quando os jogos são utilizados no ensino, a criatividade é uma característica que é despertada e sofre um aumento gradativo, o que deve ser continuamente estimulada. A relação professor/aluno e aluno/

aluno melhorou significativamente, favorecendo o processo ensino aprendizagem neste conteúdo e nos outros.

Os conteúdos de Ecologia foram trabalhados de forma prazerosa para os alunos, tornando-os participante ativos do processo ensino aprendizagem destes conteúdos, aumentando, assim, a vivência deles.

Referências

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOME, V. *Atividades Lúdicas na Educação*: O Caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUERRA, R. A. T., GUSMÃO, C. R. de C. & SIBRÃO, E. R. *Teatro de Fantoches: uma estratégia em educação ambiental*. Disponível em: http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_4.pdf Acesso em: 18/03/2007.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SOARES, M. H. F. B. *Jogos e Atividades Lúdicas em Ensino de Química*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil, 2004.

O lúdico e a abordagem do conhecimento matemático

Élida Ferreira da Silva[1]
Marcello Lucas[2]

A Matemática se faz presente no cotidiano das pessoas às quais nas suas atividades diárias, mesmo de forma instintiva na maioria das vezes, analisam, codificam, quantificam, contam, interpretam, ordenam, fazem generalizações e estabelecem relações e assim fazem uso de características inerentes do conhecimento matemático.

Ao longo da história, a necessidade de se afastar das ambiguidades da língua materna que podem levar a outras interpretações e compreensões, diferentes daquilo que foi dito e comunicado, a linguagem matemática destituiu os conceitos matemáticos de qualquer associação com o contexto. Embora esse afastamento tenha permitido conferir a essa linguagem alto grau de generalização fez com que seu ensino, na maioria das escolas, fosse centrado na aquisição da linguagem matemática e no rigor das demonstrações. Ao desenvolver o ensino sob essa perspectiva contribuiu para que o conhecimento matemático tornasse estigmatizado, para a maioria das pessoas, que o considera algo de difícil aprendizagem e para alguns privilegiados.

Embora a Matemática esteja presente no cotidiano das pessoas, seu ensino, porém, ainda permanece, na maioria das escolas, centrado no formalismo, no rigor das demonstrações e nas aulas expositivas. Essa forma de abordar e explorar o conhecimento matemático fez, ao longo do tempo, com que uma parte significativa dos educandos desenvolvesse um sentimento de repulsa a seu estudo e, manter o ensino dessa forma, contribui para que esse sentimento surja e se mantenha nessa geração de educandos.

1. Professora do CEPAE/UFG – elidaueg@gmail.com
2. Professor do CEPAE/UFG – marcellolucas@gmail.com

Modificar a postura do aluno frente ao conhecimento matemático e ao ensino da Matemática perpassa, entre outros aspectos, pela necessidade de resgatar no educando a alegria de se ver compreendendo e aprendendo Matemática e em modificações na postura e formação inicial e continuada dos professores.

Atualmente, um dos grandes desafios enfrentado pelo ensino dessa disciplina nas escolas de hoje é o de resgatar a alegria do aluno percebendo-se capaz de compreender, aprender e a utilizar a Matemática não apenas na escola, mas também no seu cotidiano; ampliar a formação dos professores de matemática e capacitá-los para o uso de metodologias que vão além da linguagem matemática e que possam relacionar esse conhecimento com os diversos contextos socioculturais.

Apresentar o conhecimento matemático de um modo diferente daquele centrado nas demonstrações e no formalismo da sua linguagem característica para então, contextualizá-lo através atividades lúdicas como jogos e brincadeiras educativas, pode ser uma das estratégias capaz estimular os alunos a fazerem uso desse raciocínio contextualizado para abordar a matemática, pois a contextualização ajuda-os "[...] a reduzir a complexidade da representação simbólica[3] [...]" (JANVIER, apud MOYSÉS, 1997, p. 78), lhes possibilitando irem "[...] diretamente às relações fundamentais, simplificando ou dispensando, muitas vezes, a recorrência a fórmulas algébricas [...]" (MOYSÉS, 1997, p.78), favorecendo a compreensão dos conceitos envolvidos, uma vez que, "[...] possuir representações de conceitos e procedimentos é tão importante quanto possuir as habilidades e condições necessárias para o seu uso num contexto determinado" (GÓMEZ-GRANELL, 1998, p.275).

Fazer do lúdico como os jogos e as brincadeiras para a abordagem do conhecimento matemático possibilita o aluno aproximar-se desse conhecimento de uma forma que "lhe permite explicitar mais facilmente

3. Tal redução é compreendida no sentido de diminuir a distância da compreensão do aluno e a complexidade da linguagem.

a semântica[4] da operação e assim construir uma representação mental interna da mesma" (GÓMEZ-GRANELL, 1998, p.276), tornando-o mais capaz de explicar as relações e transformações relacionadas ao conhecimento contido na atividade. Desse modo, tais atividades podem favorecer o entendimento e a aprendizagem da Matemática e assim, modificar a postura dos alunos frente à abordagem dos aspectos sintáticos[5] do conteúdo matemático, gerando condições favoráveis para a construção do conhecimento matemático do aluno.

O historiador holandês Johan Huizinga (2000), estudioso das transformações culturais toma o jogo como um fenômeno cultural, algo inato ao ser humano e também aos animais. Para ele, o jogo pertence a uma categoria anterior a cultura a qual evoluiu no jogo.

Huizinga (2000), define a noção de jogo de forma ampla como:

> [...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana' (Huizinga, 2000. p. 24).

Seguindo essa linha de pensamento, utilizar jogos e brincadeiras para a aproximação do conhecimento matemático possibilita lançar mão dessa característica presente no desenvolvimento humano, o ato de jogar, pois desde a antiguidade, "os jogos constituíram uma forma de atividade inerente ao ser humano" (ALMEIDA, 1987, p.15) e naquela época deixavam de assumir apenas o lado restrito do divertimento e do prazer, para se constituir numa preparação à sobrevivência aspecto ainda observado entre os animais.

---

4. Num sistema linguístico, o componente do sentido das palavras e da interpretação das sentenças e dos enunciados; o significado das palavras, por oposição à sua forma; estudo da linguagem humana do ponto de vista do significado das palavras e dos enunciados.

5. Parte da semiótica que trata da combinação dos signos entre si, que se interessam especificamente pelas relações entre os signos Parte da estrutura gramatical de uma língua que contém as regras relativas à combinação das palavras em unidades maiores (como as orações), e as relações existentes entre as palavras dentro dessas unidades; parte da gramática que estuda estas relações.

Embora existam diferentes definições e sentidos para a palavra jogo, no LUDENS, é concebido segundo Smole (2008), ao adotar os referenciais de Kamii (1991) e Krulik (1997) para quem o jogo é uma atividade, na qual os alunos realizam juntos; que possui um objetivo a ser alcançado; permite que os jogadores assumam papéis cooperativos e/ou interdependentes; possui regras preestabelecidas e que possibilita desenvolver estratégias e planos.

Na sala de aula o desenvolvimento de uma atividade que faça uso do jogo para a abordagem do conhecimento matemático permite

> "[...] criar situações que instigam a curiosidade, o espírito investigativo e o desafio na abordagem da matemática através do lúdico. Isso contribui para modificar a resistência dos alunos, pois tais atividades rompem com cenário da sala de aula, geralmente, centrado na figura do professor e na atitude passiva do aluno, ao requerer de todos os envolvidos uma postura ativa, participativa e consciente" (GOMES e LUCAS, 2012, p.6).

Assim, como recurso didático para motivar o estudo da matemática, os jogos e as brincadeiras "auxiliam, enriquecem a incorporação desse conhecimento sem fazê-las perder a satisfação ou prazer de realizar e buscar esse conhecimento" (ALMEIDA, 1987, P.38) enquanto cria as condições favoráveis para a abordagem da matemática.

A utilização do jogo como recurso didático para o ensino e a sua potencialidade para promover a aprendizagem não é algo novo. Talvez a formação e a capacitação do professor no uso e o hábito de usá-lo em sala de aula sejam bem mais recentes.

O LUDENS foi pensado com o propósito de se consolidar como uma ação capaz de criar condições favoráveis para que os alunos da educação básica vivenciem situações capazes de lhes apresentar outra forma de abordar e discutir o conhecimento matemático, a partir de uma linguagem que se afasta do formalismo e simbolismo característicos da matemática, favorecendo a compreensão dos conceitos e, assim, contribuir com a aprendizagem e a modificação da postura dos alunos frente a esse conhecimento.

No dias de hoje, o LUDENS se consolidou como uma ação de extensão da subárea de Matemática do CEPAE/UFG e é desenvolvido anualmente nessa unidade de ensino. Voltado para alunos e professores de Matemática da educação básica, o LUDENS, caracteriza-se por, oferecer aos alunos atividades e a promoção de um concurso que exploram e discutam o conhecimento matemático através de atividades lúdicas e, para os professores, oficinas e palestras para a discussão e capacitação de metodologias para o ensino e aprendizagem da Matemática tendo como recurso pedagógico o lúdico como os jogos e as brincadeiras educativas.

O LUDENS tem como propósitos, contribuir para despertar no jovem aprendiz do ensino básico, o interesse pela Matemática e por seu estudo, e constituir como lócus de discussão e capacitação de professores para o uso de metodologias que tenha o lúdico como recurso didático para o ensino da Matemática.

Contudo, o número de atividades oferecidas, a quantidade de participantes e as parcerias firmadas com outras instituições de ensino vêm sendo ampliadas a cada edição. Ao longo das cinco edições realizadas estimamos que os pontos principais do LUDENS estão sendo alcançados, inclusive superando nossas expectativas em relação aos objetivos propostos aos alunos participantes do evento. As atividades oferecidas a eles criaram as condições favoráveis, capazes de estimular à curiosidade, o espírito de investigação, a cultura da socialização e o interesse pela Matemática e seu estudo.

Entretanto, ainda precisamos consolidar as atividades de capacitação inicial e continuada para os professores e licenciandos. As palestras oferecidas a esse público na última edição fomentaram as discussões sobre o uso do lúdico como recurso pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem, ainda incipientes como capacitação no uso dessas metodologias didáticas. No entanto, pretendemos para a 6° edição oferecer mini-cursos com o intuito de capacitar professores e licenciando.

Referências

ALMEIDA, P. N. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. Edições Loyola, São Paulo, 1987.

GOMES, L. S. & LUCAS, M.*O grupo de estudo de matemática do CEPAE (GEMA-CEPAE)*. In Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP: Campinas, 2012.

GÓMEZ-GRANELL, C. *A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado*. In. TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY (org.) *Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* São Paulo: Ática, 1998.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: vom Unprung der Kultur im Spiel*. Editora Perspectiva, São Paulo, 2000.

MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papirus, 1997.

SMOLE, K.S., DINIZ, M.I., CANDIDO, P. *Jogos de matemática 1° ao 5° ano.* Artmed, Porto Alegre, 2008.

O pensamento complexo de Edgar Morin no ensino médio do CEPAE-UFG

Danilo Rabelo[1], CEPAE-UFG

A reforma curricular do Ensino Médio no CEPAE trouxe uma divisão entre um núcleo básico e uma parte diversificada, conforme o art. 26 da atual LDB (BRASIL, 1996). Essa parte diversificada lecionada no período vespertino possibilitou novas experiências curriculares e metodológicas no Ensino Médio, como a tentativa de aplicar os pressupostos teóricos do pensamento complexo de Edgar Morin em eixos temáticos.

Para Edgar Morin (2005), apesar de sua importância ao decompor e analisar os fenômenos naturais e sociais, as disciplinas produzem um reducionismo que não abarca a complexidade dos fenômenos. Segundo Morin (2006), é necessária uma reforma do pensamento, um pensamento complexo (no sentido daquilo que é tecido em rede) no qual as oposições razão/emoção, ciência/arte, razão/mito são recusadas, em suma, uma abordagem transversal ou transdisciplinar (RABELO, 2008, p. 153).

Desse modo, pensou-se em curso semestral em que diversas formas de saber e metodologias pudessem ser aplicadas para o entendimento de certos fenômenos sociais. O curso de caráter transversal tem por objetivo indagar sobre as incertezas e perplexidades que constituem o Homo sapiens sapiens demens. Não se trata de estudar a teoria da complexidade, mas aplicar seus pressupostos em eixos temáticos. Nesse curso há a integração e interação de diferentes áreas do conhecimento: Antropologia, Artes Visuais, Biologia, Filosofia, Geografia, História, Linguística, Literatura, Sociologia etc., bem como considerações sobre o senso comum. A valorização do senso comum não é uma apologia à irracionalidade, mas aceitar

1. Professor Adjunto IV de Sociologia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica da UFG. Doutor em História pela UnB (2006). E-mail: rabelodanilo62@yahoo.com.br.

o fato de que temos uma irracionalidade que nos constitui (Homo sapiens sapiens demens) e também a experiência e a práxis como categorias válidas de conhecimento, tomando os devidos cuidados para desconstruir preconceitos e estereótipos. Desse modo, não há hierarquias de saberes, mas meta pontos de vista buscando suas pertinências, convergências, divergências e inquietações. Os eixos Temáticos são a identidade nacional e as representações sobre a morte.

Para os eixos temáticos estão previstas a leitura e o estudo de textos acadêmicos e literários e nenhuma adoção de textos didáticos voltados para o Ensino Médio. Se a transposição didática (CHEVALLARD, 2005) não acontece é porque o objetivo preparar os alunos para a vida universitária e aproximá-los da produção científica e artística. Por outro lado, o desenho a dramatização, a mímica, a oralidade são adotados para expressar impressões, sentimentos e subjetividades dos alunos referentes aos temas estudados.

Na temática Identidade Nacional são estudados alguns poemas do livro *Vamos caçar Papagaio* de Cassiano Ricardo (2005) e capítulos da rapsódia *Macunaíma* de Mário de Andrade (1997) lançado em 1928. Ambas as obras foram lançadas originalmente na década de 1920, durante a crise da República Velha. Elas fazem parte do Movimento Modernista, com sua busca por uma arte que refletisse a cultura do povo brasileiro. Para essa contextualização é apresentado o vídeo *Modernismo Anos 20* de Roberto Miranda (1992) que faz parte da Coleção *Panorama Histórico Brasileiro*, produzida pela Fundação Itaú.

Uma atividade de pesquisa e com apresentação no formato de seminário é proposta aos alunos com o tema dos símbolos nacionais: as armas, a bandeira, o hino, o selo e o sabiá laranjeira. São abordados a origem, a história, a adoção, os usos ritualísticos e os significados simbólicos de seus elementos e como tudo isso se relaciona com o discurso oficial do Estado e com a nação brasileira.

A aproximação entre o Brasil e os EUA nos séculos XIX e XX também aparece no vídeo *Política de Boa Vizinhança* da série *Video Escola*

retratando o país sob a influência cultural do imperialismo. A análise de diversas canções populares do período de 1939 à atualidade e sua relação com o conteúdo do vídeo acima constitui uma avaliação escrita que leva em consideração a competência e a habilidade de fazer relações, interpretação e argumentação. Os alunos são convidados a trazer outras canções populares que tratam do país, como forma de contribuição ao debate e à formação de um repertório cultural.

Em seguida, o sétimo capítulo "O modo de navegação social: a malandragem e o "jeitinho" do livro *O que faz o Brasil, Brasil?* de Roberto DaMatta (1986) é usado para discutir um dos aspectos atribuídos ao *habitus* do povo brasileiro: a malandragem e a corrupção endêmica. Sociodramas são realizados para retratar situações que ilustram estratégias de sobrevivência, corrupção, abuso de autoridade e poder (MORENO, 1992).

Finalmente, o terceiro capítulo do livro a *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* de Stuart Hall (2005), intitulado "as culturas nacionais como comunidades imaginadas" leva os alunos a perceber os diversos usos positivos e negativos da ideologia da identidade nacional e do nacionalismo.

O segundo tema, as representações sobre a morte, é iniciado com um desenho livre sobre o tema da morte e em seguida é realizada uma roda de conversas em que os participantes mostram seus desenhos, explicam seus significados e relatam experiências pessoais com relação ao tema. Uma série de imagens das artes visuais: pintura, gravura e fotografia de artistas renomados retratando a morte são apresentadas buscando uma análise semiológica dos seus sentidos e significados (JOLY, 1996). O tema da imortalidade e do suicídio aparece no filme *Solaris* (2002) de Steven Soderberg.

Um seminário é proposto para tratar das diversas representações sobre a morte, em tempos, espaços, culturas e ciências diferentes (antropologia, biologia, medicina, psicologia etc.). Os autores trabalhados são DaMatta (1997), Malinowski (1983), Ruffié (1988), etc.

Na literatura é proposta uma leitura compartilhada de trechos do poema *Adonais: uma elegia sobre a morte de John Keats* (1821) de Percy Shelley e do primeiro e do último capítulo do romance *A morte de Ivan*

Ilitch (1997) de Leon Tolstoi que ilustram alguns dos sentimentos dos vivos diante da morte alheia e na hora da própria morte.

Outro filme sobre o tema apresentado é *O Sétimo Selo* (1956) de Ingmar Bergman que é analisado com texto complementar de Cibele Carvalho Quinelo (s/d) e relacionado à canção homônima de Scott Walker (1968).

Para finalizar o tema da morte, uma série de canções *pop* e videoclipes sobre a morte são analisados e interrelacionados, como forma de avaliação escrita buscando novamente a capacidade interpretativa e formação de opiniões.

À primeira vista, o tema da morte pode parecer mórbido, porém os alunos e o professor debatem o tema morte não com uma atitude mórbida, mas como uma celebração à vida, à saúde, já que o fenômeno está presente no cotidiano e faz parte da existência humana.

O curso possui bastante procura pelos alunos, mesmo quando deixou de ser uma disciplina obrigatória passando ser optativa da parte diversificada da matriz curricular do ensino médio. Contudo, devido à duração de apenas quatro meses não há tempo para que os alunos possam desenvolver projetos de pesquisa em torno dos eixos temáticos.

Evidentemente, a criatividade do curso não está na invenção de novas metodologias de ensino, mas na utilização de conhecidas metodologias pedagógicas, científicas e artísticas em uma abordagem transdisciplinar na qual os diferentes pontos de vistas e interpretações, as incertezas, as tensões, o erro, o conhecimento pertinente são necessários para o pensamento complexo (tecido em conjunto), para a compreensão da condição humana e para o exercício do respeito à diversidade cultural.

Referências

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Villa Rica, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, nº 248, 23/12/1996, Seção 1, p. 1-9

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica.* Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasi*l? Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DPA, 2005.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. (trad. Marina Appenzeller). 7ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

MALINOWSKI, Bronislau. *A vida sexual dos selvagens*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MORENO, Jacob L. *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia: Dimensão, 1992.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

_____. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

QUINELO, Cibele C. O sétimo selo. In: http://www.ufscar.br/~cinemais/artosetimo.html, acesso em 15/03/14.

RABELO, Danilo. Abordagens complexas: algumas premissas educacionais no Cepae. In: *Revista Solta a Voz*. Goiânia: CEPAE/UFG, vol. 19, nº 2, jul-dez, 2008, p. 153-163.

RICARDO, Cassiano. *Vamos caçar papagaios*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

RUFFIÉ, Jacques. *O sexo e a morte*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SHELLEY, Percy B. *Adonais: uma elegia sobre a morte de John Keats.* In: http://www.poetryfoundation.org/poem/174379. Acesso: 15/03/13.

TOLSTOI, Leon. *A morte de Ivan Ilitch.* Porto Alegre: L&PM, 1997.

O riso como potência para o letramento literário: análise e proposta pedagógica

Dayane Tosta Costa[1]

Desde os tempos primórdios, o riso enquanto manifestação humana e o humor enquanto recurso da comicidade despertam o interesse de filósofos e pesquisadores que se debruçaram sobre certo mistério que envolve essa categoria, fascinados pelo "enigma". Um dos principais estudiosos do assunto, Henri Bergson (2007), introduz seu livro *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade* questionando:

> O que significa o riso? O que há no fundo do risível? O que haveria de comum entre uma careta de palhaço, um jogo de palavras, um quiproquó de *vaudeville*, uma cena de comédia fina? Que destilação nos dará a essência, sempre a mesma, da qual tantos diferentes produtos extraem indiscreto odor ou delicado perfume? Os maiores pensadores, desde Aristóteles, estiveram às voltas com esse probleminha, que sempre se esquiva aos esforços, escorrega, escapa e ressurge, impertinente desafio lançado à especulação filosófica. (BERGSON, 2007, p.1)

Sem ter a pretensão de esgotar a questão, coloco-me no cerne da dúvida com o intuito de tocar o assunto e extrair desse tema algo que fundamente uma prática pedagógica mais alegre e leve.

A literatura infantil é marcada pelo humor. Busco investigar sobre o humor e o que dele decorre, o riso, com o intuito de propor uma prática pedagógica que envolva o humor cômico-subversivo tão comum nas obras da literatura infantil. O artifício do humor atrai adultos e crianças, mobiliza o pensamento, chacoalha o corpo em gargalhadas. Na produção literária infantil brasileira, há inúmeras obras com o teor cômico *debochado* que

1. Pedagoga formada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Email: dayane_tosta18@yahoo.com.br

possibilita reflexão sobre algumas incoerências presentes no sistema moral validado historicamente, daí que o trabalho com esse humor mais subversivo na escola se mostra frutífero. A aceitação de uma moral dicotômica, sexista, judaico-cristã e preconceituosa, na qual só existem duas possibilidades de caminho – certo ou errado – que levam o ser humano à verdade ou à mentira, representa a aceitação de um sistema normativo opressor. O questionamento dessa moral feito por via da reflexão proveniente da leitura das obras infantis é um dos objetivos dessa prática pedagógica.

Sendo assim, o que se propõe aqui é apresentar um projeto de prática de leitura a ser desenvolvido com crianças leitoras e, a partir dessa prática, elaborar uma reflexão sobre o conceito de humor, riso e carnavalização de acordo com a concepção de Bakhtin (2008) que fundamente a do a defesa do riso como potência de aprendizagem. A proposta pode ser preferencialmente executada com crianças do 4º ou 5º ano, 9, 10 e 11 anos. Não existe uma restrição fundamental às outras idades, o mais importante é que as crianças sejam leitoras. A obra da literatura infantil *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão* será analisada e uma proposta de ação pedagógica fundamentada nos conceitos abordados será feita.

RISO, CARNAVALIZAÇÃO E LIBERDADE EM TORNO DE BAKHTIN

Mikhail Bakhtin apresenta em 1946 uma tese acerca do riso e da cultura popular com base na obra de François Rabelais, no contexto da Idade Média e do Renascimento. A visão de Bakhtin apresenta o riso na cultura popular da Idade Média, como uma manifestação que caminha na contramão da cultura oficial. Trata-se do riso que, apesar de tantas proibições, saiu ileso. Qual o significado desse riso?

Bakhtin concebe o riso como elemento transformador capaz de destronar verdades estabelecidas e inverter relações de poder. Esse autor teoriza o caráter ambivalente ao riso; para ele, o riso abarca o movimento contraditório da realidade, carrega os extremos, é portador de uma ambiguidade que representa a sua riqueza e força. O riso é dialético, possibilita o movimento da morte à vida, representa a morte do velho e o nascimen-

to do novo. O riso é uma manifestação extraoficial e, por ter esse caráter, caminha paralelo a cultura oficial questionando suas verdades. Conforme Bakhtin, o riso é responsável pela inversão do poder, pela visão do mundo às avessas. De que modo essa perspectiva se constrói? Em que fundamento ela se assenta?

Nosso autor identifica uma cultura popular do riso na Idade Média que funcionava como antítese da cultura oficial. Essa manifestação tem como cenário a praça pública, o carnaval, as festas, as feiras - ambientes onde o riso reinava livremente. Sobre isso, o autor explicita:

> E foi graças a essa existência extra-oficial que a cultura do riso se distinguiu por seu radicalismo e sua liberdade excepcionais, por sua implacável lucidez. Ao proibir que o riso tivesse acesso a qualquer domínio oficial da vida e das ideias, a Idade Média lhe conferiu em compensação privilégios excepcionais de licença e impunidade fora desses limites: na praça pública, durantes as festas, na literatura recreativa. E o riso medieval beneficiou-se com isso ampla e profundamente. (BAKHTIN, 2008, p. 62)

O caráter rígido e sério da ideologia oficial, disseminado pela Igreja, criou a necessidade de, fora da Igreja, isto é, fora da vida oficial, fazer reinar um riso libertador que surgiu como uma parodia cômica da forma canônica. O pensamento oficial determinava que a seriedade era a única forma de expressão da verdade. Assim, o tom sério era uma maneira de oprimir e reproduzir a ordem estabelecida. A seriedade representou na Idade Média o dogmatismo, a autoridade, o poder. De modo contrário, o riso representou a liberdade, a renovação, a inversão da ordem. Mas essa liberdade era vivida em momentos específicos, era durante a festa, o carnaval, era na praça pública, na linguagem extravagante, momentos que rompiam a docilidade típica do homem e da mulher medievais. Era nesse cenário que o bufão era coroado rei e o medo era, temporariamente, anulado. O riso era uma segunda natureza humana, que se manifestava na extra oficialidade. Esse riso engendrou e preparou caminho, segundo Bakhtin, para o espírito de liberdade que vigorou no Renascimento.

> se a face oficial, religiosa, estava orientada para o passado e servia para sancionar e consagrar o regime existente, a face risonha popular *olhava para o futuro e ria-se nos funerais do passado e do presente*. Ela opunha-se à imobilidade conservadora, à sua "atemporalidade", à imutabilidade do regime e das convenções estabelecidas, punha ênfase na *alternância* e *renovação*, inclusive no plano social e histórico. (BAKHTIN, 2008, p. 70)

E foi esse desenvolvimento que garantiu ao riso um caráter revolucionário e questionador da lógica vigente. A estagnação conservadora do poder era incompatível com o aspecto móvel experimentado nas festas, feiras e praças públicas. Nesses espaços as relações de poder ocorriam às avessas. A coroação do riso nas festas populares da Idade Média representa, para Bakhtin, a inversão dos papéis, a "alternância e renovação" das relações, que no plano oficial padeciam de uma rigidez inquestionável.

Nosso autor diferencia o riso festivo do riso satírico. O riso carnavalesco popular e extraoficial é coletivo. Carrega os opostos: é ambivalente. Não exclui o sujeito que ri, tampouco o objeto do riso. É questionador, burlador e sarcástico. Enquanto o riso satírico aplica o humor negativo, excluindo o sujeito que ri do motivo do riso, não pode ser ambivalente pois é unilateral, só atinge aspectos negativos e cria uma oposição entre o objeto do riso e o sujeito que ri. Dessa forma, não é coletivo.

POR DENTRO DA OBRA *PINOTE, O FRACOTE E JANJÃO, O FORTÃO*

A obra literária que compõe essa parte do texto, da autora Fernanda Lopes de Almeida e ilustrada por Alcy Linares, aborda com humor o confronto entre a força bruta e a inteligência. Janjão é o típico garoto forte que humilha os demais colegas. O seu antagonista, Pinote, é, ao contrário, o menino mais fraco da turma, mas é ele quem consegue derrubar Janjão com a argumentação. O elemento cômico da narrativa pode ser percebido pelo final surpreendente, o fraco superar o forte. A capacidade argumentativa de Pinote é o extraordinário que dá a obra um caráter original.

O enredo da história se desenvolve a partir da brincadeira de Rei dos Piratas, proposta por Janjão, que se comportou como um perverso, sendo o

rei dos piratas e comandando uma série de maldades, tais como: apedrejar o cão Veludo, dar rasteiras nas galinhas, amarrar o galo, roubar a bicicleta da Juju, invadir o pomar de Seu Manuel, jogar cascas das frutas nos colegas e, por fim, contar uma porção de piadas sem graça e forçar todos a rirem. É possível perceber que o riso de Janjão é tal como o riso satírico referido por Bakhtin, um riso degradante que humilha o objeto do riso.

A essa altura Janjão percebe que Pinote é o único que não ri e que ele não tinha obedecido nenhuma de suas ordens. Foi então que ele resolve questionar Pinote, que responde que poderia rir com a boca. Janjão, intrigado, afirma que só se pode rir com a boca e Pinote contra-argumenta "a boca pode estar rindo e o pensamento não estar" (ALMEIDA, 2008, p. 24). Janjão ordena que o pensamento de Pinote ache graça das suas piadas e logo conta outra e o seu opositor sorri, no entanto Janjão fica na dúvida, se perguntando se o pensamento de Pinote também está achando graça.

Atordoado, Janjão começa a chorar por não poder bater no pensamento de Pinote. Depos disso, Janjão fica doente, é levado para casa carregado e emagrece três quilos. Nunca mais teve sossego e nem conseguiu brincar de Rei dos Piratas em paz, pois uma dúvida o atordoava "o que será que o pensamento de Pinote está pensando" (ALMEIDA, 2008, p. 32).

Pinote vence Janjão por intermédio da inteligência. Seu argumento se assentava no fato de que o pensamento é capaz de controlar as ações humanas e ninguém pode alcançá-lo independente da força que a pessoa tenha.

Nessa história é preciso que haja uma inversão de autoridade na qual o mais fraco desafia o mais forte e vence; a mudança ocorre pelo desequilíbrio proveniente da argumentação de Pinote. Nessa perspectiva, há uma situação inicial legitimada pelas relações e convenções sociais – equilibrada – que será transgredida e desequilibrada, fazendo com que os sujeitos ocupem novos papéis e repensem suas ações. Ocorre um questionamento da estrutura vigente e Janjão entra em crise com as suas atitudes, em seguida um novo comportamento é gerado, o que possibilita um novo equilíbrio, diferente do inicial. Não há, por parte de Pinote, um desejo de ocupar o

lugar de Janjão e inverter radicalmente as relações sociais, a inversão ocorre num plano simbólico, no qual o sujeito entra em desequilíbrio e repensa sua ação. Não ocorre uma troca de papéis, Pinote só quer que a sua personalidade seja reconhecida, validada e respeitada. A história sugere uma eliminação da hierarquia pela destituição do poder criada pela inversão.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

O encontro do ser humano com a literatura é capaz de suscitar um universo de reações e sensações que transformam o indivíduo que participa desse fértil contato. A literatura abarca um labirinto surpreendente, no íntimo de uma bruxa pode adormecer uma princesa, dentro de um sapo um príncipe, dentro de um boneco de madeira um menino de verdade. O emaranhado de possibilidades presentes na literatura guarda em si uma infinidade de ideias transfundidas em palavras que na relação com o leitor, suscitam e despertam novas ideias e palavras. Rubem Alves tem uma definição frutífera e relevante para a discussão aqui proposta. Para ele, as palavras são "entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos" (ALVES, 2003, p. 54).

Sendo assim, qualquer proposta pedagógica que envolva letramento literário deve começar pela leitura, isto é, adentrar no texto e ruminar as palavras, imagens e ideias ali contidas. O texto é matéria prima para a aula, fora dele podem-se encontrar vários mecanismos e artifícios capazes de seduzir os leitores, no entanto, é dentro dele que as palavras interligadas fazem sentido e criam uma rede, em sua tessitura, de significados capazes de promover reflexão. Engana-se quem pensa que a leitura pura e simples do texto não desperta interesse da criança pela complexidade. Muito pelo contrário, por intermédio da mediação do(a) educador(a), o texto pode se tornar uma porta para um mundo infinito de significados e sentidos. As crianças são atraídas por esse labirinto. Vale ressaltar que a mediação é um elemento fundamental nessa equação. A entonação, leitura, postura e intenção do(da) professor(a) vão dar a tônica do trabalho com o texto literário na sala de aula.

O letramento literário diz respeito ao desenvolvimento de uma experiência estética da leitura por meio da interação autor/leitor/texto. A formação do leitor literário é uma construção que deve ter legitimidade na educação escolar. Rildo Cosson (2012), no cenário das produções brasileiras acerca dessa temática, ganha notoriedade pois elabora um estudo que une teoria e prática. Segundo o autor,

> A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2012, p. 16)

O que se propõe é a promoção do encontro entre autor, leitor, mediador e texto. Palavra e contra-palavra. Na clássica obra *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, é possível desenvolver um debate sobre as ideias contidas no livro. A leitura é a porta de entrada do debate, depois de lido e discutido, algumas questões podem ser feitas com o intuito de suscitar algumas reflexões nas crianças leitoras. Normalmente, aquelas fichas de interpretação que as editoras disponibilizam nos livros aparecem com perguntas óbvias que não provocam o leitor a pensar. São tais como: "qual o nome do personagem principal?", "quem é o autor do livro?", "onde a história acontece?". Essas perguntas não são relevantes para o desenvolvimento da experiência estética do letramento literário. Elas podem ser comparadas com as questões de gramática que usam da obra literária para abordar ortografia e questões de língua portuguesa.

Feita a leitura e interpretação iniciais, a proposta é promover um debate sobre o cômico na escola. O que é engraçado? Onde o riso mais se manifesta? Rimos do outro ou rimos com o outro? Rimos de quê? O que

mobiliza a chacota comum de todo espaço educativo? Somos capazes de rir de nós mesmos? Longe dos moralismos que possam ser provenientes das respostas, o intuito é compreender a opinião dos estudantes sobre o tema, para, em parceria com a turma, desconstruir e reconstruir ideias. A maiêutica socrática consiste em fazer parir ideias do interlocutor, minha proposta consiste em a partir da problematização suscitar a discussão e apreciação do texto. Não há nada de novo ou extraordinário nessa proposta, é simples e dependerá da mediação do professor para ser bem sucedida. Com o objetivo de chegar à conclusão de que é mais importante rir de si e rir com o outro do que rir do outro, vários caminhos podem ser percorridos. Basta dar asas a criatividade.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*. Ilustrações de Alcy Linares. - 19ª ed. – São Paulo: Ática, 2008.

ALVES, Rubens. *A alegria de ensinar*. 6ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. – São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

BERGSON, Henri. *O riso*: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção tópicos)

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

O ser na escola criativa: suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores

João Henrique Suanno[1]
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, construindo seu preparo para exercer a sua cidadania de forma plena e qualificando esse sujeito para o mundo do trabalho, a escola tem a função de, entre outras, formar um indivíduo que se adeque às mais diferentes demandas, nos mais variados lugares, funções e tarefas, um indivíduo capaz de afrontar o seu próprio destino. Escolas, as quais podemos chamar de criativas,

> Imagina-se que são formadas por pessoas inquietas, criativas, capazes de buscar, reconectar saberes e reconstruir realidades, capazes de ser amorosas e éticas com aqueles com quem convivem e é esta a proposta com que trabalham os professores. A experiência por eles proporcionada para seus alunos e para si mesmos, de maneira criativa e inovadora, torna o aprender algo com significado interno intenso, pleno de vida e ligados intrinsecamente com o todo que o cerca. (SUANNO, 2010a, p. 199)

Baseado em valores para o enfrentamento dos desafios no campo da educação, a UNESCO desenvolve e promove seus princípios universais e instrumentos normativos. O direito à educação, de qualidade, ao longo da vida, não é exercido por todos, de maneira plena, no Brasil, ainda que tenha

1. Pós-Doutorado em Educação em andamento pela Universidade de Barcelona/ES, sob orientação da profa. Dra. María Antònia Pujol. Doutor em Educação, 2013, UCB/DF, sob orientação da profa. Dr. Maria Cândida Moraes. Mestre em Educação, 2006, Universidad de la Habana/PUC-GO. Psicopedagogo, 1994, UCG/GO. Psicólogo, 1991, UCG/GO. Professor do quadro permanente do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás – UEG, desde 1996. Membro do grupo de pesquisa ECOTRANSD – Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação, coordenado pela profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Pesquisador colaborador no projeto docência Transdisciplinar: a complexidade de uma prática a ser construída a partir de cenários e redes de aprendizagem integrada e ecoformadora. E-mail: suanno@uol.com.br

conquistado grandes avanços nas leis que orientam e normatizam a educação no País. Uma das causas de ainda não ter tido mais avanços deve-se ao fato da própria sociedade civil não participar de maneira efetiva na promoção da educação de qualidade para esta e futuras gerações, mesmo que, na legislação brasileira, a concepção de educação é tida como um direito de todos os cidadãos, não importando a sua origem, idade, sexo ou religião.

A importância, hoje, de se ter escolas criativas está no fato de possibilitar aos alunos uma aprendizagem criativa, que se espera seja mobilizada com "uma implicação ativa e crítica por parte do aluno" (AMARAL, 2011, p. 16). Essas escolas conseguem aliar a afetividade de forma efetiva na aprendizagem de seus alunos, privilegiando um *sentipensar* nos conteúdos, fatos e planos de ações dentro da escola. Sentipensar, termo criado por Torre (1999), indica

> O processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar. (TORRE, 1999, p. 1)

A escola criativa leva em consideração, no seu planejamento e sua conduta de professores e funcionários, a relação afetiva com os alunos, motivando-os a refletirem sobre suas próprias condutas, analisando-as, a fim de prepararem-se, cada vez mais, para a superação de suas dificuldades, estando em alerta constante com seu compromisso, além de pessoal, o social e o comunitário, preocupados com o bem estar do ambiente, entendendo como ambiente todo e qualquer espaço que possibilite a participação e a comunicação com outrem. O desenvolvimento da tolerância é um aspecto importante, entendendo que a diferença faz parte do dia a dia de todos e que sua aceitação tornam as relações mais equilibradas, promovendo uma convivência mais adequada e afetiva entre as pessoas.

Um indivíduo que aprende criativamente, apoiado em uma proposta de *sentipensar*, interage de forma mais humana na sociedade a qual pertence e, segundo Amaral (2011, p. 16), "conecte-a com uma condição humana

primordial: a possibilidade de ser sujeito dos próprios processos de desenvolvimento", o que favorece a autonomia em seu pensar e agir, condição importante para se viver hoje. Aprender criativamente possibilita ao aluno, na interação com a escola e seu planejamento, uma melhor aproximação dos conteúdos que fujam da memorização e da repetição, possibilitando, uma relação crítica e contextualizada do conhecimento, o que permite buscar e reinventar a cada dia a sua autonomia e descobrir novos caminhos de interações com os outros, com a sociedade e com o meio. Segundo Suanno (2007), o desenvolvimento do potencial criativo está, também, no despertar do interesse do aluno que acontece quando:

> ao falar sobre o conteúdo a ser ministrado, o professor o relaciona de forma que se crie um sentido individual aos alunos, proporcionando um vínculo significativo entre o que está para ser aprendido e aquilo que é conhecido por este aluno. (p. 169)

O cuidado com a afetividade dos alunos oferece suporte para reconhecer em si mesmo os mais variados sentimentos e emoções e, ao reconhecê-los, aprendem a conviver e a enfrentar aqueles sentimentos que devem ser mais compreendidos e trabalhados para melhoria das interações no convívio social. Ajuda a perceber que se necessita de (re)organizações desses sentimentos, de uma melhor compreensão de seu mundo interior, das capacidades que possuem e, que, ainda, podem desenvolver, superando-se cada vez mais a cada dia.

Junto com a família, a escola pode estabelecer um elo de confiança no trabalho realizado tanto no ambiente escolar, como no familiar. A escola necessita entender que, para que a família se interesse em participar da relação estabelecida entre seu(s) filho(s) e a escola,

> deve sentir prazer e satisfação nas relações e nos momentos de contato estabelecidos. Para isso, não se abstém de conversar sobre as dificuldades encontradas no aluno em pauta, porém, não sustenta a conversa somente no que é desagradável. Procura, dentro da verdade e autenticidade, estabelecer vínculos agradáveis com estes, alunos e pais, e aposta que, quando se acredita e se acompanha o aluno, tanto a escola como a família, participando de

> suas atividades, anseios, preocupações, fracassos e sucessos, o equilíbrio das relações é melhor estabelecido e, consequentemente, o equilíbrio de cada pessoa e da família. (SUANNO, 2011, p. 197-198)

Uma escola criativa promove a articulação com a família e com a comunidade. Possui o interesse em saber o que se passa no meio do ambiente social em que o aluno se insere, bairro e comunidade do entorno, trazendo para dentro de suas paredes esta realidade com seus saberes, colocando-se numa posição de ser/instituição sempre aprendente. Para Tindó, em uma entrevista para Suanno (2012), diz que:

> hoje, poucas escolas são um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, ... a escola será um ambiente criativo se os que nela trabalham acreditam, conhecem e praticam o pensamento criativo. (p. 353)

O investimento que uma escola criativa faz em seu corpo docente é alto, já que a formação deve ser constante e necessita o processo de (re) construção de estruturas cognitivas (PIAGET, 1975) demanda tempo e processos internos de equilibração e acomodação de novos conteúdos e, consequentemente, de novas aprendizagens. Os professores ensinam tendo como foco a aprendizagem de seus alunos, provocando conflitos cognitivos com a finalidade de despertar angústias capazes de promoverem a busca, o desenvolvimento da curiosidade e da vontade de aprender e conhecer mais. O aluno é um experimentador da natureza humana, social e natural, orientado por professores que o ajudam a aprender por meio de desafios, problemas e situações instigantes.

A aprendizagem, em uma escola que funciona sob a égide da criatividade, acontece não somente por meio da interação entre professores e alunos, mas também entre os alunos e seus pares, com a comunidade, com as famílias dos alunos e outros representantes da sociedade, como associações e órgãos outros que passam a frequentar o interior da escola, inteirados e sabendo que o resultado de tal investimento será percebido em um futuro não muito distante. O aprendizado acontece também por meio dos instrumentos tecnológicos que estão disponíveis atualmente, como com-

putadores e internet, sem deixar de valorizar as redes sociais, os fóruns, bate-papos, telefones celulares e outros recursos disponíveis, facilitando o acesso sensível do aluno ao professor e vice-versa.

A escola deve, além de formar seus alunos, estimulá-los e desafiá-los tendo a atenção personalizada, atendendo a cada um de maneira individualizada, motivados pela ética e criatividade. Esse cuidado facilita a identificação de habilidades e talentos pessoais necessários para um planejamento adequado das atividades a serem propostas. Esta escola deve também ter compromisso com o conhecimento aberto, disponível e agradável, que tenha desenvolvidas responsabilidades sociais, que saiba respeitar as subjetividades e a individualidade de cada aluno, que as suas ações sejam transparentes e inovadoras.

O avanço deve ser no sentido de adaptação às necessidades dos alunos, equilibrando o planejamento das atividades com criatividade, em uma ação positiva. Se o início da ação transformadora se pautar pelos problemas, logo de cara poderá ocorrer um bloqueio da ação, pois para o que é um problema de longa data, muitas vezes mexido e nada mudado, pode ser um entrave inicial para a busca da transformação desejada. Para Suanno (2013b, p. 36), "a capacidade de reação do indivíduo pode contribuir para a superação, e o tornar cada vez mais preparado para lidar com o que surgir diante de si".

Tal avanço deve ainda ser sentido na organização de programas de ensino que atendam às necessidades dos alunos e dos professores, contextualizando o conteúdo de sala de aula com o cotidiano, com as incertezas do dia a dia, em projetos de investigação que desafiem os alunos na busca e construção de seu conhecimento, com intencionalidade criativa na organização dos conteúdos e no planejamento de cada atividade a ser vivida com eles e que propicie aos professores possibilidades de ousarem nas metodologias de ensino, inovarem nas estratégias de abordagem dos conteúdos e no contato com os alunos. A inserção da coparticipação de alunos e professores, incorporando o novo e o incerto, com mútuas sugestões, possibilita, com as colaborações e contribuições de cada participante desse processo, o crescimento da confiança mútua.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano é considerado, assim como a educação, como constituintes das duas faces de uma mesma moeda. É por meio da mediação social, na educação, que ocorre a internalização da cultura e o indivíduo se constitui como ser humano, em um desenvolvimento dialético, provocado pelos desequilíbrios e rupturas que se reorganizam interna e continuamente, fundamentando o potencial criativo de cada um nas mais diferentes maneiras de expressão.

Para o planejamento criativo há que se ter sinergia entre os que participam, e uma relação sinérgica é iniciada baseada na confiança de seus envolvidos, naquilo que é positivo, na esperança da construção de um ambiente agradável e propício às relações humanas e, consequentemente, à aprendizagem. Uma das formas de se despertar a confiança entre as pessoas e ajudá-las a compreender que as diferenças pessoais devem ser respeitadas é entender que cada indivíduo tem um ritmo e uma velocidade próprios, que devem ser levados em consideração para a organização do plano e do espaço de ensino e de aprendizagem. Uma escola que trabalha a criatividade, deve se preocupar com a construção de um ambiente adequado, que deve ser propício para esse intento.

A compreensão das diferenças individuais aproxima cada pessoa do entendimento das dimensões de sua própria vida, nas suas relações consigo mesmo e com o social, pois se torna mais hábil para se trabalhar e entender os limites das dimensões pessoal, grupal e social a partir das interações ocorrentes. Este é um avanço social possível a partir da condução criativa de uma escola na vida de seus alunos.

No entendimento de Wallon (1981), ao se estudar o indivíduo contextualizado, ocorre a possibilidade de que, entre os recursos do meio em que se encontra e os seus próprios, seja percebido a instalação de uma intensa relação dinâmica com recíprocas determinações, ou seja, para cada momento cronológico que vive, uma maneira individual de interrelações entre esse ambiente e o sujeito, também acontece. O contexto do desenvolvimento de cada indivíduo, mais especificamente nesse caso, a criança, é constituído pelos seus conhecimentos próprios e culturais, pela linguagem

utilizada nas interações com os outros sujeitos, inclusive eles e os mais próximos, pelo espaço e todos seus aspectos físicos.

Para esse autor, o desenvolvimento do pensamento criativo, com todo seu potencial, deve levar em consideração o ambiente em que se encontra, que pode ser a sala de aula ou um outro espaço de aula dentro da escola, as relações entre os alunos entre si e entre os professores e aqueles que estão na gestão da escola, além de seus familiares, e todo o espaço que perfaz o ambiente da escola.

Não é fácil propor, nem fazer, mudanças estruturais ou pedagógicas nas escolas, pois estas, dificilmente se dedicam à experimentação, nem se dão o tempo necessário para que tais mudanças possam efetivamente se consolidar e começar a frutificar. Algumas vezes, as instituições escolhem pequenos ajustes que afetam, ou quase nada, na organização geral da escola e, quase sempre, são ajustes sem criatividade e, assim, sem significado para os alunos.

Constantemente, percebem-se profissionais da educação, os quais podemos chamar de tarefeiros, assim como diretores, coordenadores e, também, pais e alunos, que não querem, nem desejam, serem incomodados com solicitações outras além daquelas que já vêm realizando da mesma maneira, há alguns anos. Tudo isto dificulta o desenvolvimento do pensamento criativo e inibe a curiosidade natural que eles possuem para a investigação da vida e compreensão de suas emergências. A mediocridade desenvolvida e desencadeada a partir desses comportamentos pode ser um desencadeador da falta de motivação para as ideias criativas e inovadoras, além de se tornar um caminho de desesperança e desencanto com a profissão docente. Há que se priorizar o olhar para a solução do problema e não somente observar a situação angustiadora. Segundo Suanno (2013a),

> a transdisciplinaridade dá o suporte adequado para esse tipo de trabalho, além de respaldo para a relação humana, ética, social e energética de ensino e aprendizagem. A escola deve ter uma cultura de desenvolvimento do pensamento criativo. Consideramos indispensável, para entender como funciona esse processo, investir mais e mais em atividades, assim como

> desenvolver ações, além daquelas realizados como os pais de alunos, que possibilitem esclarecer todos os processos que acontecem dentro da instituição escolar, desde os administrativos até os pedagógicos, a fim de que não atuem como bloqueadores da aprendizagem de seus filhos, a qual deve ser profícua e contínua. (p. 152)

O que se faz necessário é a existência de escolas com profissionais cada vez mais encantados e comprometidos socialmente com a educação e com o fazer docente, que buscam novas soluções e possibilidades, contribuindo com a educação diariamente. A educação oportuniza o desenvolvimento e a criatividade é um direito de todos, desta forma, cabe às escolas ser o lugar da inovação e da criatividade, desenvolvendo-as em seus alunos, professores e todos que nela frequentam e dela usufruem. A escola deveria ser um espaço privilegiado de desenvolvimento da criatividade, pois possui todos os instrumentos necessários, principalmente teorias pedagógicas que embasam as ações pedagógicas, para favorecer esse desenvolvimento que se dá na relação professor e aluno.

A problemática, hoje, é que a escola opera um efeito negativo sobre a criatividade e esta, por conseguinte, opera um efeito negativo sobre as futuras relações a serem estabelecidas por esse aluno. Estudos vêm demostrando que a escola, além de não cultivar o desenvolvimento da criatividade, a entorpece quando não a embota. Segundo Amaral (2011), os resultados de estudos abaixo são utilizados para justificar tal fato:

- As instituições educativas tendem a estruturar-se sob regras rígidas que favorecem a manutenção da ordem e da disciplina e orientam o processo educativo de forma controlada.
- A concepção do professor do aluno ideal geralmente é composta por características valorizadas socialmente, mas não necessariamente significativas para a criatividade. Por exemplo, os professores normalmente valorizam a obediência e o conformismo em detrimento da curiosidade ou independência.
- Os professores não valorizam a expressão de ideias novas e não favorecem o hábito do questionamento e da reflexão. Ou seja, ten-

dem a descartar a provocação intelectual que pode colocar a sua autoridade em cheque.

- Os conhecimentos são ensinados de forma desconectada.
- A avaliação da aprendizagem acontece via provas e atividades que solicitam a memorização e a repetição.
- O erro tem uma conotação negativa e é visto como sinônimo de fracasso.
- O pensamento convergente é reforçado por situações-problema ou atividades que só favorecem uma alternativa como resposta.
- Impera em grande parte dos professores uma concepção equivocada de criatividade, considerando-a como um dom reservado a poucos privilegiados ou como uma habilidade restrita às atividades artísticas ou científicas. (AMARAL, 2011, p. 65)

Torre & Violant (2006a, 2006b) comenta em sua obra – Compreender e Avaliar a Criatividade, V.1, que a sociedade do século XXI não será outra, senão a sociedade da criatividade e que o século XXI será o século da criatividade, influenciado por novas ideias e soluções aos problemas mais graves. Para ele "somente uma educação em valores criativos e de convivência pode contribuir para afrontar algumas das grandes problemáticas sócio-laborais" (idem, 2006b, p. 12).

A demanda acadêmica e os problemas sociais que emergem, hoje, na sociedade, evidenciam a urgência de respostas a estas necessidades de construção de conhecimento sob o enfoque da complexidade e da transdisciplinaridade, sob a égide do desenvolvimento da consciência, da ética e da superação humana em prol do próprio humano. A abertura às mudanças, ao novo, àquilo que proporciona visões abertas e compreensivas do que é humano, só tem sentido quando se tem como ponto de observação a referência da sociedade, do próprio humano e da natureza.

Amaral (2011), baseada em Gonzàlez Rey (2003, 2006) e em Mitjáns Martínez (1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008a), além de outros autores

que discorrem sobre o tema da criatividade e suas interlocuções e interrelações com assuntos da aprendizagem e do desenvolvimento, compreende que elementos da subjetividade individual constituem o favorecimento do desenvolvimento do sentido e sentimento de autoria. A autoria representa uma maneira personalizada desenvolvida e expressa quando as configurações internas e recursos pessoais reforçam a necessidade de um posicionamento do sujeito como autor do seu processo de aprendizagem, o que mobiliza o próprio sujeito na busca de sua realização pessoal.

A aprendizagem criativa é favorecida, nesse caso, segundo essa autora, pelo sentido de autoria que representa uma condensação de um conjunto de elementos articulados entre si, com o contexto social e com as particularidades características de cada sujeito consigo mesmo. O sentido de autoria é, então, a célula principal para que ocorra a aprendizagem criativa, pois é no momento em que o indivíduo se reconhece como sujeito do seu processo de aprendizagem e do estabelecimento de relações com o mundo que se reconhece como autor e se diferencia dos demais sujeitos, reconhecendo a sua singularidade. Nesse sentido, Suanno (2010b), entende que, o processo de desenvolvimento do pensamento criativo, assim como,

> qualquer processo, quando iniciado, é desorganizado enquanto não há a delimitação do que se pretende, e isso engloba o planejamento, a elaboração de uma aula, o processo de ensino e de aprendizagem. essa desorganização representa o confronto entre a desordem e a ordem, entre a complexidade e a linearidade, e apresenta a responsabilidade de uma busca compartilhada, em que todos os integrantes são corresponsáveis pelo processo de construção das aprendizagens a que são expostos. Assim sendo, dentro e fora do ambiente escolar, professores, alunos e demais cidadãos, direta ou indiretamente atingidos por esse ambiente específico, necessitam envolver-se em um processo de auto-organização constante. (p. 213)

Segundo Amaral (2011), "é nesse encontro intersubjetivo que nossos pensamentos e sentimentos ganham contorno, nossas ideias geram impacto, nossa imaginação se materializa, nossas emoções afloram e a nossa autoria nasce" (p. 199). Em seus estudos, pôde perceber que quatro aspectos nucleares constituem a aprendizagem criativa, sendo eles:

- O desenvolvimento da condição de sujeito que ocorre mediante vivências de autonomia, momentos de enfrentamento, a conquista paulatina da autoconfiança, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o próprio exercício da condição de sujeito. Defendemos a importância primordial de que essa condição psicológica se desenvolva e se expresse no domínio da aprendizagem escolar favorecendo para que o aprendiz se posicione como sujeito autor da aprendizagem.
- A constituição de configurações subjetivas que acontece pela articulação de uma rede que envolve: a ação do indivíduo, sentidos subjetivos sociais, e um conjunto de sentidos subjetivos individuais (da aprendizagem, da leitura, da escrita, da autovalorização e do outro como ensinante) que ganham estabilidade e se constituem numa trama simbólico-emocional favorecedora da aprendizagem criativa.
- A produção de sentidos subjetivos situacionais no espaço da aprendizagem escolar, dentre os quais destacamos o sentido subjetivo da realização pessoal, que movimenta o aprendiz a partir de uma satisfação própria e de um interesse particular em aprender que dinamiza a aprendizagem criativa.
- O desenvolvimento da imaginação criativa que tem a sua gênese no brincar, mas que continua se desenvolvendo por meio da leitura, da escrita, de atividades diferenciadas, e de determinadas relações dialógicas. (AMARAL, 2011, p. 198-199)

De acordo com os aspectos nucleares citados acima, coloca-se em relevo a importância da aprendizagem criativa e a evidencia, entendendo que aprender criativamente supõe um enfrentamento, diferenciado qualitativamente, com o conhecimento, que é mobilizado pelo aluno na produção de sentidos subjetivos, numa implicação crítica e ativa por parte dele. Para Amaral (2011), a aprendizagem criativa favorece uma afetiva e efetiva aproximação com a informação, onde o aluno avança em uma compre-

ensão além da proposta docente e do referencial bibliográfico consultado, ultrapassando o nível da repetição e favorecendo o sentido e o sentimento de autoria do processo de construção e desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

O momento criativo da sua própria aprendizagem possibilita que o aluno se conecte com a possibilidade de ser sujeito de seus próprios processos, dando outro sentido às suas ações, corresponsabilizando-se pela construção de ambientes facilitadores ou complicadores de convivências interpessoais e interssociais. Amaral (2011) entende que,

> a aprendizagem criativa, como qualquer expressão criativa, pode ser estudada desde a sua dimensão produtiva e/ou desde a sua dimensão subjetiva. A dimensão produtiva está atrelada aos produtos da aprendizagem criativa que podem ser, por exemplo, atividades e trabalhos criativos realizados, ou mesmo perguntas e ideias interessantes e originais elaboradas em sala de aula. A dimensão subjetiva da aprendizagem criativa relaciona-se com os processos subjetivos que favorecem a construção criativa do conhecimento pessoal. Quando nos referimos ao conhecimento pessoal, nos remetemos ao acervo pessoal de conhecimentos que cada indivíduo apropriou ao longo do desenvolvimento. (p. 19)

Assim, parece urgente pesquisar como as escolas vêm ou não atuando nesta direção, atendendo a uma demanda crescente, cobrada essencialmente pela própria evolução natural de um mundo que necessita de ajustes, cada vez mais elaborados que atendam às necessidades da humanidade e, ao mesmo tempo, preserve a integridade do ambiente, tendo e mantendo-o como aliado da sociedade, da humanidade e de estratégias cada vez mais criativas para se estreitar cada vez mais esses laços.

É também fundamental pesquisar o papel da escola e do contexto educacional no desenvolvimento de uma aprendizagem criativa de seus alunos e na formação de pessoas criativas e inovadoras, auxiliando na formação da consciência e na construção de conceitos, reconhecendo sua provisoriedade na construção de valores que privilegiem a ética para que os alunos possam se tornar adultos críticos e participativos na construção de

um mundo melhor. Alunos capazes de atender à demanda pessoal, social e ambiental de forma equilibrada, respeitando os espaços e as pessoas.

Referências

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade.* Brasília-DF: UnB, 2011. 250 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* Campinas: Alínea, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Pensar, crear y transformar: desafíos para la Educación. In: *Anais do I Simpósio Multidisciplinar - Pensar Criar e Transformar.* São Paulo: Unimarco, 2000.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. (Org.) *O outro no desenvolvimento humano:* diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. *Creativity as an expression of historical-cultural approach to subjectivity.* Trabalho apresentado no First Iscar Conference, Seville, 2005.

_____. Creatividad y subjetividad: uma aproximación desde la complejidad. In: TORRE, Saturnino de La; VIOLANT, Verónica (Org.). *Compreender y evaluar la creatividad:* um recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol.1. Málaga: Aljibe, 2006a.

_____. Subjetividad, complejidad y educación. *Revista Latino-Americana de Psicologia*, v. 13, p. 5-21, 2008a.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SUANNO, João Henrique. O papel do brinquedo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. In: SILVA, Carlos Cardoso & SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.) *Didática e Intefaces*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

_____. La Creatividad em la Educación Infantil: uma mirada compleja e transdisciplinar. In: TORRE, Saturnino de la & PUJOL MAURA, Maria Antònia. (Orgs.) Creatividad e Innovación: enseñar y investigar com outra consciencia. Madrid: Editorial Universitas S.A., 2010a.

_____. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida & BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação*: teoria e prática docente. (Orgs.) Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010b.

_____. A Criatividade na Educação Infantil: um olhar complexo e transdisciplinar. In: TORRE, Saturnino de la, ZWIEREWICZ, Marlene & FURLANETTO, Ecleide Cunico. (Orgs.) *Formação Docente e Pesquisa Transdisciplinar*: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011.

_____. Criatividade na Educação: entrevistas com quem investiga a criatividade. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno & RAJADELL PUIGGRÓS, Nuria. (Orgs.) *Didática e Formação de Professores*: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

_____. O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagens. In: SUANNO, João Henrique Suanno, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa & SANTOS, Akiko. (Orgs.) *Didática e Formação de Professores*: complexidade e Transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013a.

_____. Adversidade, Resiliência e Criatividade: uma articulação oportuna? In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, DITTRICH, Maria Glória & PUJOL MAURA, Maria Antònia. (Orgs.) *Resiliência, Criatividade e Inovação*: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: IEG/Ed. América, 2013b.

TORRE, Saturnino de la. *Curriculum para el cambio.* Bordón, nº 51 (4). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1999.

_____: *Instituiciones Educativas Creativas*. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituiciones educativas (Vadecrie). Sitges: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2012a.

_____; VIOLANT, Verónica. Comprender y evaluar la creatividad: um recurso pra mejorar la calidad de la enseñansa. V.1. Archidona – Málaga: Ediciones Aljibe, 2006a.

_____; _____. Comprender y evaluar la creatividad: um recurso pra mejorar la calidad de la enseñansa. V.2. Archidona – Málaga: Ediciones Aljibe, 2006b.

UNESCO. Comissão Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento. UNESCO do Brasil. Campinas, UNESCO Brasília: Papirus, 1997. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=129882&set=50B447B5_3_452&gp=0&lin=1&ll=1. Acesso em: 14/12/2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.

O TCC do CEPAE

Vivianne Fleury[1]
Guilherme Colherinhas[2]

Não sei nem por onde começar. A oportunidade de um crescimento imensurável me foi oferecida (...). Pensar em algum tema que sempre me despertou interesse; selecionar um professor numa lista de excelentes professores e pedir que me orientasse; estudar profundamente um tema recorrendo a livros e artigos que, até então, eram exclusivos da graduação, mas que, na verdade, eu tinha capacidade suficiente (se estimulada) de lê-los e compreendê-los. A novidade do CEPAE, o TCC, foi de extrema importância para o desenvolvimento de minha autonomia intelectual. E essa é uma das bandeiras levantadas pelo ensino do CEPAE, além do fomento ao pensamento crítico de seus alunos. (Jordanda Fonseca; Ciências Sociais/UFG)

O depoimento acima é de uma ex-aluna do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), que se formou no Ensino Médio (EM) no ano de 2013. Juntamente com cerca de 50 colegas, ela viveu uma experiência nova e, ao que tudo indica, extremamente positiva no ano passado. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a que ela se refere não faz parte da matriz curricular definida pelo MEC para o Ensino Médio, contudo integra o núcleo de disciplinas obrigatórias do CEPAE/UFG desde 2013. Cumpre relatar as razões que levaram à implantação do TCC no Ensino Médio do CEPAE/UFG.

O CEPAE/UFG, que abriga o Colégio de Aplicação, desfruta de autonomia e condição diferenciada de trabalho, sendo também o centro de estágio preferencial dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Diferentemente dos demais Colégios de Aplicação do Brasil (CAs) os docentes lotados no CEPAE/UFG são da carreira de Magistério Superior

1. Doutora em Literatura Brasileira pela UNB, professora de Língua Portuguesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação. E-mail: vivifleury@hotmail.com

2. Doutor em Física da Matéria Condensada pela UFG, professor de Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação. E-mail: gcolherinhas@ufg.br

Federal (MSF), ou seja, seu corpo docente compõe, efetivamente, o quadro de professores da UFG. Por determinações legais, e diversamente do que ocorre entre professores de escolarização básica tanto da rede pública quanto privada, para os quais não há necessariamente exigência de pós-graduação, os professores do CEPAE/UFG são doutores e mestres, como determinam os editais dos concursos para docente da Universidade. Nestas condições, o professor lotado no CEPAE/UFG está sujeito a avaliações de desempenho que preveem a atuação no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Com efeito, consta tanto do nome do colégio quanto do projeto pedagógico da unidade esta vocação para pesquisa aplicada á educação.

No entanto, é uma situação *sui generis* a deste corpo docente que, como atua na escola básica, necessita cumprir, além das exigências da carreira de MSF, atividades específicas como reuniões de pais, conselhos de classe, eventos como festa junina entre outros, bem como o acompanhamento mais próximo que o aluno de escolarização básica demanda. Sendo ainda o CEPAE/UFG por excelência um campo de estágio, acresce ao trabalho dos docentes o acompanhamento, preparação e avaliação de estagiários dos diversos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Goiás. Estas atividades, em sua grande maioria, não são computadas nas avaliações dos docentes que têm por base as diretrizes estabelecidas pela carreira de MSF, geralmente embasadas em "produtivismo" e "meritocracia". Assim, diante da demanda discente, da especificidade do ensino na escola básica etc, a prerrogativa de produtibilidade intelectual exigida pela carreira não é predominantemente cumprida.

De fato, devido às condições específicas citadas, ocorre que a produção intelectual dos docentes do CEPAE/UFG tem atendido de forma relativa às metas estabelecidas pelas reitorias. Esta discrepância entre o que é realizado pelos docentes do CEPAE/UFG e as metas determinadas pela Universidade coloca a escola em uma posição desprivilegiada, acarretando grandes prejuízos para a unidade, especialmente em perda significativa de vagas de docentes. Nos últimos quatro anos, e principalmente após a expansão Universitária (REUNI), a Universidade tem adotado um modelo espe-

cífico para a distribuição de novas vagas e vagas oriundas de aposentadoria do quadro docente. Este modelo segue a mesma proposta de avaliação da carreira de MSF e, portanto, devido ao baixo rendimento do CEPAE/UFG no quesito produtibilidade, as vagas dos docentes aposentados muitas vezes não retornam para a unidade. Estatisticamente, somente 1 a cada 3 vagas de docentes voltou para nova contratação. Isso leva a um círculo vicioso: o corpo docente, sobrecarregado com as atividades, não desenvolve produção bibliográfica suficiente para fazer frente à aquisição de vagas e as perde sempre que docentes se aposentam; com este decréscimo significativo, os professores são obrigados a assumir mais funções, dificultando ainda mais o trabalho intelectual voltado para o ensino, pesquisa e extensão, atividades pertinentes às avaliações.

Com o objetivo de, por um lado, reconduzir o colégio para sua vocação de pesquisa aplicada à educação, o que é uma manifesto desejo dos professores e dos alunos e, por outro, interromper o circuito descrito anteriormente e reverter um quadro que, no limite, levaria a inviabilidade das atividades da unidade, em 2013 o professor de Física, Dr. Guilherme Colherinhas, propôs a criação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o 3º ano do Ensino Médio. A proposta foi exposta e aprovada em reunião do Conselho Diretor entrando em vigor em 2013. Com carga horária de 40 horas, foi então criada a disciplina obrigatória TCC no CEPAE/UFG.

Como na graduação, o TCC passou a ser obrigatório para a formatura dos alunos no EM. O aluno escolhe um orientador dentro do quadro de professores da unidade e, de acordo com seu interesse e do projeto de pesquisa do docente, desenvolve um trabalho escrito que será submetido a uma banca avaliadora ao final do ano letivo. Esta banca lhe conferirá um conceito – A, B, C – para aprovação, ou D e E, para reprovação, impossibilitando-o de concluir o EM. O implemento desta ação não soluciona completamente a questão complexa da unidade, mas oportuniza a valorização do trabalho docente e a iniciação científica dos alunos, pois visa:

1. Fomentar o trabalho de pesquisa docente, uma vez que os alunos devem desenvolver uma pesquisa orientada por um professor da unidade, agregando mão de obra para o desenvolvimento da pesquisa.
2. Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades intelectual e crítica.
3. Instrumentalizar o aluno de 3º ano do EM para o trabalho acadêmico, ao desenvolver um projeto de pesquisa dentro das normas correntes.
4. Aumentar a produtividade da Unidade e, consequentemente, a pontuação nos quesitos avaliados pelas resoluções vigentes, devido ao aumento da pontuação docente nos seguintes quesitos:

- Produção intelectual.
- Orientação.
- Participação em bancas de avaliação.
- Participação em congressos e seminários por parte dos alunos, como forma de divulgação dos trabalhos desenvolvidos.

Como era de se esperar, os alunos dos 3º anos, a princípio, ficaram preocupados com a nova disciplina obrigatória. De fato, os alunos do Ensino Médio do CEPAE/UFG têm que cumprir disciplinas do Núcleo Básico pela manhã e algumas disciplinas do Núcleo Flexível no período vespertino. Além destas obrigações, a grande maioria dos alunos é candidata ao Vestibular, o que exige maior dedicação ao estudo. No entanto, a resistência ao TCC foi sendo vencida com o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, fato que pode ser observado nos depoimentos. Para Gabriela: "Quando recebi a notícia de que teria que produzir um TCC no meu terceiro ano do Ensino Médio, fiquei bem aterrorizada. Mas, com o tempo fui me acostumando com a ideia e meu orientador me ajudou a sistematizar as ideias que tinha, para começar a produzir." (Gabriela, Leles; Geografia/UFG). E para Jordana:

> É fato que levar o TCC junto com as outras doze disciplinas que compunham nosso currículo escolar, além das quinze acessórias que tivemos que cumprir ao longo do Ensino Médio, não foi uma tarefa fácil. Em algum momento tivemos que fazer escolhas como: ler um livro que auxiliaria no TCC ou estudar a matéria da próxima prova que se aproximava; assistir uma aula ou editar o trabalho, pois o encontro com o orientador se aproximava. Mas é no fazer escolhas e lidar com as consequências delas que caminhamos para um amadurecimento pessoal. É esse, então, o caminho para o tão esperado desenvolvimento da autonomia do aluno. Portanto, com o TCC, o CEPAE está seguindo na direção certa." (Jordanda Fonseca; Ciências Sociais/UFG).

A coordenação dos TCC das duas turmas de 3º ano do EM ficou sob a responsabilidade de dois professores, Vivianne Fleury e Guilherme Colherinhas. A figura do coordenador foi criada para resolver questões pendentes entre orientador e orientando, divulgar proclames da banca examinadora e assinar os documentos de conclusão e frequência da disciplina. Aos orientadores coube indicar um objeto de pesquisa condizente com o nível de conhecimento do aluno e estabelecer horários de atendimento semanais para o desenvolvimento do trabalho. No final do ano de 2013, 48 alunos defenderam seus TCCs apresentando-os para 48 bancas de avaliação compostas de 3 docentes cada.

É certo que tanto para alunos e quanto para professores o TCC se mostrou uma inovação bastante profícua. Mais de metade dos produtos finais da pesquisa foram expostos em eventos como o CONPEEX-UFG, o FEBRAT-UFMG e o CIRCULA-CEPAE-UFG, o que denota a qualidade dos produtos apresentados por estes jovens pesquisadores. A participação em congressos como estes trouxe, sobretudo para os alunos, experiências que nunca haviam vivenciado e uma maior confiança em si mesmos, como relata Gabriela:

> A produção deste trabalho me proporcionou experiências muito válidas e interessantes, que se não fosse essa disciplina eu não teria como participar, pois, tive a oportunidade de apresentar em diversos eventos acadêmicos, como: CONPEEX; FEBRAT (Belo Horizonte-MG) e CURCULA. Sendo que a participação nestes eventos acrescentou muito no meu currículo e na

> minha vida, afinal, agora como acadêmica, já tenho ideia do que é produzir cientificamente e da importância de estar por dentro do que acontece nas universidades. (Gabriela Leles; Geografia/UFG).

Enfim, no ano de 2014 novamente os alunos do Ensino Médio do CEPAE-UFG deverão cursar a disciplina TCC, e desta vez eles foram avisados no ato de matrícula. Ao contrário de 2013, portanto, estão cientes do desafio que deverão enfrentar. Com certeza, o contexto agora é mais propício, uma vez que alunos e professores do já estão a par dos frutos que esta empreitada poderá gerar para todos. Espera-se um resultado ainda mais positivo. Os beneficiados são a escola, a universidade, o aluno. A escola porque, mais do que nunca, volta seu eixo para pesquisa; a Universidade Federal de Goiás, pois receberá alunos já iniciados na pesquisa acadêmica. Principalmente, quem ganha é o aluno. É o que observou Jordana:

> A monotonia das salas de aula, tarefas e conteúdos pré-selecionados muitas vezes atrofiam a criatividade do aluno que se sente incapaz de pensar além daquilo que ele transcreve da lousa para o caderno ou escuta numa explicação. Não há razão para que ele vá além. Até porque tudo o que ele espera é passar de ano e a escola, muitas vezes, não exige mais que isso. No entanto, apesar de, na maioria das vezes, parecem entediados com o cotidiano escolar, é bem provável que cada adolescente carregue consigo algum pensamento inquietante a respeito do mundo. Não importa em qual área do conhecimento essa inquietação se enquadre. Seja nas ciências exatas, biológicas ou humanas. (Jordana Fonseca; Ciências Sociais/ UFG)

Depoimentos como este incentivam os professores do Cepae a seguir adiante. O que nos move é proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver suas maiores habilidades e sua identidade intelectual, de ultrapassar os limites muitas vezes estreitos da escolarização básica, encontrar no mundo algo que os motive. É o que buscamos a cada ano e sempre.

O uso da história em quadrinhos na aula de matemática: uma perspectiva criativa e significativa

Greiton Toledo de Azevedo[1], CEPAE/UFG
Luciana Parente Rocha[2], CEPAE/UFG

Não rara às vezes o conteúdo de Geometria Plana tem sido explorado pelo professor, no limite, de forma fragmentada, desconexa e reduzido às práticas pedagógicas repetitivas. Estas problemáticas, ainda, têm protagonizado em diversos ambientes escolares em pleno século XXI, culminando nos estudantes, em muitos casos, o desgosto por este assunto e a sensação de que ele é, somente, um depósito de fórmulas e procedimentos arcaicos e inúteis.

Em contrapartida, quando a Geometria Plana é, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), explorada pelo professor, em sala de aula, priorizando o diálogo contínuo entre as nuances geométricas e aritméticas, bem como atividades que contemplem situações de cunho crítico e reflexivo, pode, em parte, promover situações mais favoráveis para a aprendizagem significativa dos alunos.

É importante levar em conta que não só as ações didático-metodológicas adotadas pelo professor, os conteúdos escolhidos, bem como as relações pedagógicas estabelecidas por ele podem contribuir para a aprendizagem do estudante. É preciso também considerar quais instrumentos de avaliação que este adota e a forma como os utiliza em sala de aula. Afinal, assim, como corrobora Moretto (2007, p.10) "(...) avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo de ensino e, portanto, deve ser conduzido com mais um momento em que o aluno aprende".

1. Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. E-mail: greitontoledo@gmail.com
2. Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. E-mail: lpr.luciana@gmail.com

Os instrumentos de avaliação em Matemática devem estar em sintonia com as ações pedagógicas do professor e, por extensão, com as abordagens didático-metodológicas de ensino-aprendizagem adotadas por este. Além disso, tais abordagens devem ser escolhidas no sentido de contribuir para o pensamento crítico, inventivo e autônomo do aluno. Nesta perspectiva, as reflexões ocasionadas neste trabalho retratam uma experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado III, na turma do 6º ano 'A', no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2012/2 com o uso das Histórias em Quadrinho (HQ) nas aulas de Matemática, particularmente, em Geometria Plana.

O principal objetivo desta obra é mostrar, a importância de se trabalhar com as Histórias em Quadrinhos (HQs) nas aulas de matemática, especialmente, como um dos instrumentos de avaliação adotados pelo professor. As descrições e reflexões aqui contempladas, para tanto, ilustram, em forma de recorte, as ações pedagógicas implementadas na turma, enfatizando as construções das HQs feitas pelos alunos com a utilização do *software* Hagáquê.

No entanto, cabe ressaltar, antes de tudo, que o uso das HQs nas aulas de matemática e, posteriormente, como instrumento de avaliação em Geometria Plana não nasceu de um dia para outro em nossa proposta pedagógica, mas algo que se constituiu na medida em que observávamos a turma e quando identificávamos a forma como alunos expressavam suas opiniões, escrita e oral, do conteúdo abordado. Neste sentido, percebemos que, por um lado, muitos alunos tinham facilidade em expressar seus conhecimentos adquiridos em Geometria Plana, por meio de desenhos, esboços de organogramas etc., mas sentiam, por outro lado, em alguns casos, desmotivados em descrever, puramente, os conceitos geométricos na realização, por exemplo, de uma avaliação escrita. Diante desta situação, optamos, portanto, congregar as HQs como um dos instrumentos avaliativos em nossa proposta pedagógica.

Ao agregar as HQs em nossas ações didático-metodológicas, mais especificamente, como componente de avaliação, percebemos o envolvi-

mento mais intenso dos alunos nas aulas de Geometria, bem como a motivação deles em produzi-la colaborativamente.

Figura 1 – Grupos elaborando sua HQ no software HagáQuê

Ao construir as HQs pelo *software* nas aulas, pretendíamos minimizar a distância entre a linguagem escrita e a linguagem figural no que concerne aos conceitos, às propriedades e aplicações de Geometria Plana e, ao mesmo tempo, tornar a aprendizagem mais suscetível e prazerosa ao aluno por diferentes linguagens e distintos caminhos. Ao trabalhar com o *software*, por exemplo, não só percebemos o diálogo das diferentes representações matemáticas (oral, escrita e figural), mas também conseguimos aliar outra linguagem, representação, em nossa proposta - a linguagem digital o que, de certo modo, contribuiu mais ainda para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo. Neste sentido, Moran (2000, p. 73) corrobora: "Para romper conservadorismo, o professor deve levar em consideração que, além da *linguagem oral* e da *linguagem escrita* que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a *linguagem digital*." (grifo do autor).

Estimulamos também a percepção dos conceitos de Geometria plana a partir de dois caminhos distintos: da compreensão das imagens geométricas, via expressões narrativas, e do entendimento das expressões figurais, via auxílio do recurso tecnológico, permitindo assim uma articulação mais intensa e menos estanque entre as representações dos assuntos intrínsecos à Geometria Plana.

Acreditamos que a HQ, assim como corrobora Borges (2001), ultrapassa a concepção de letramento ou contribuição no processo de leitura e

escrita, pois esta mídia pode ser explorada em outros campos do conhecimento, particularmente, no ensino e aprendizagem em Matemática. Por exemplo, com o uso da HQ na aula os alunos puderam explorar não só as diferentes linguagens, mas também, a imaginação, a curiosidade e a criatividade para construir as histórias.

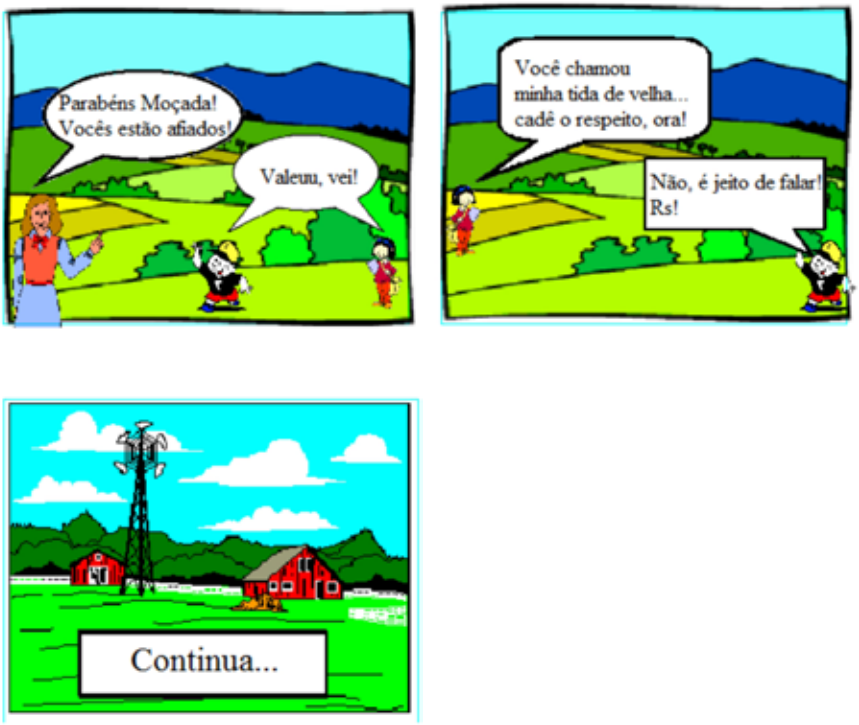
Analisamos que o uso das HQs além de promover um espaço propício para a construção do conhecimento matemático, pode também proporcionar situações de reflexões e análises dos elementos geométricos explorados. Ainda, percebemos que durante a avaliação, os alunos não só demonstram o que já sabiam, mas também puderam aprender uns com os outros, potencializando assim, o seu aprendizado. Observamos também que eles compreenderam o conteúdo de uma forma mais livre e autêntica, além de poderem inferir e aferir, uns com os outros, os conceitos, as propriedades e aplicações de Geometria Plana.

No intuito de ilustrarmos aquilo que os grupos produziram durante a avaliação formal com o s*oftware* Hagáquê, destacamos abaixo, uma história em quadrinho feita por um grupo de alunos. Ressaltamos que esta HQ, em específico, não desmerece as demais produzidas por outros grupos, visto que, todos eles produziram fecundas e boas histórias em Geometria Plana.

A construção da HQ feita pelos alunos contempla os conceitos e as propriedades dos polígonos de quatro lados, quatro ângulos e quatro vértices, comumente reconhecidos de quadriláteros. O grupo também, por exemplo, mostrou que não só existem quadriláteros que têm lados opostos paralelos como, geralmente, é explorado em sala de aula. Sendo assim, eles apresentaram para além da ideia dos típicos quadriláteros (Quadrado, retângulo, losango, paralelogramo e trapézio), a família dos quadriláteros, batizados por trapezoides[3].

3. Quadrilátero que não possui lados paralelos.

Figura 2 – Recorte: HQ construída por um grupo de alunos



De modo geral, por meio deste trabalho, foi possível perceber o quão importante foram às contribuições do uso das HQs nas aulas de matemática, não só como uma possibilidade de introduzir ou mediar um determinado conteúdo, mas também, como um importante instrumento de avaliação, particularmente, em Geometria Plana em sala de aula. Constatamos também que a utilização das HQs, aliada às ações didático-metodológicas desenvolvidas, promoveu um ambiente mais suscetível à aprendizagem significativa, curiosa e prazerosa em Matemática.

Referências

BORGES, L. R. Quadrinhos: Literatura gráfico-visual. In: *Revista do Núcleo de Pesquisas de Histórias em Quadrinhos da ECA - Agaquê*, São Paulo, SP: USP, v. 3, n.2, ago. 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

HAGÁQUÊ. *Hagáquê*: *Software* Editor de Histórias em Quadrinhos. Disponível em: <http://pan.nied.unicamp.br/hagaque/>. Acesso em: 07 jul. 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORETTO, P. V. *Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

O uso do vídeo como recurso didático nas aulas de ciências

Ana Maria da Conceição Silva[1]

INTRODUÇÃO

O uso do vídeo como recurso didático vem sendo utilizado no ensino de Ciências desde o início da difusão do cinema como diversão. Este é um recurso que, se utilizado adequadamente desempenha um papel educacional relevante, pois transmitem informações, modelos de comportamento, linguagens e valores. É um tipo de mídia não ultrapassada, mesmo com o a chegada do computador e da internet (MORAN, 1995).

Para que um filme seja utilizado como recurso didático é necessário conhecer sobre ele, desde a ficha técnica até o seu conteúdo. Além do mais, há de se perguntar qual é a contribuição pedagógica a ser obtida com a exibição do filme (OSTROVSKI, OSTROVSKI, 2009).

Segundo Cunha e Giordan:

> Para selecionar um filme, é preciso considerar seu alcance, o que pode ser discutido, em qual momento do curso a discussão se insere e, sobretudo, ressaltar que um filme de ficção científica não tem compromisso em espelhar a realidade, mas que podemos, em muitos deles, encontrar dados da realidade que são interpretados pelos realizadores dos filmes. Levar essa discussão para a sala de aula é importante, pois não há obra que não carregue as marcas do autor, suas intenções (2008, p. 16).

Quando se trata a ciência na escola é preciso ter cuidado, no que diz respeito ao enredo da história e de possíveis inconsistências do ponto de vista científico, uma vez que o objetivo secundário do filme é o entretenimento. Dessa forma, com a intervenção consciente do professor é possível

1. Profª Mestre do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. E-mail: prof.anamaria.ufg@gmail.com

direcionar o ensino pautado em objetivos e na intencionalidade educativa (PIMENTEL, 2011).

A utilização de filmes nas aulas pode ser compreendida como um diálogo estabelecido entre o cinema e a educação, onde de um lado têm-se sujeitos em formação e do outro, o próprio cinema como espaço de ensino e aprendizagem dotado de mensagens capazes de atuarem na transformação da realidade, uma vez que, a presença de tecnologias como essa, promove a difusão do conhecimento e conferem novas maneiras de fazer e de pensar a educação (HOLLEBEN, 2008).

Com a evolução da tecnologia os filmes passaram de desenhos sequenciais, produtos de um trabalho repetitivo, para a computação gráfica, com alta qualidade técnica. Um exemplo é o filme Rei leão, pois, este apresenta cenas bastante ricas sobre a cadeia alimentar, além de mostrar diversos nichos ecológicos e habitats. As cenas presentes no filme podem ser trabalhadas de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos uma compreensão do conteúdo apresentado em sala de aula. De acordo com Pimentel, "cabe ao educador desenvolver certas competências para que ele ajuste o recurso da narrativa fílmica as suas intenções e às necessidades de seu aluno" (PIMENTEL, 2011, p. 85).

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo o uso do filme Rei Leão como recurso didático para motivar e envolver os alunos nas aulas sobre cadeia alimentar, nicho ecológico e habitat, e consequentemente a sua aprendizagem sobre estes conteúdos.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, e foi desenvolvida em sala de aula no qual a pesquisadora, atua como professora. As informações colhidas foram apresentadas de forma descritiva, considerando o processo e não apenas os resultados.

Os participantes da pesquisa foram alunos do 7º ano A e B do ensino fundamental do CEPAE/UFG, sendo um total de 58 alunos e idade entre 12 e 15 anos. Os alunos foram informados sobre o objetivo da pesquisa e os

responsáveis assinaram um termo de consentimento autorizando os filhos a participarem da pesquisa.

Para a escolha do filme Rei Leão considerou-se o perfil dos alunos (faixa etária) e os objetivos educacionais (assuntos a serem estudados). O filme teve duração média de 80 minutos, e foram necessárias aulas conjugadas para a sua apresentação.No entanto, para a realização deste estudo utilizaram-se seis aulas, sendo:

1ª semana – duas aulas

Nestas aulas foi explicado aos alunos que eles assistiriam ao filme Rei Leão para estudar o conteúdo cadeia alimentar, nicho ecológico e habitat, sendo informados apenas aspectos gerais do vídeo, como produção, direção, ano, duração do vídeo.

Antes de ver o filme, com orientação da professora, os alunos elaboraram um roteiro, e neste foi solicitado que anotassem tópicos sobre as cenas mais importantes, tais como: ambiente em que ocorre, características dos personagens, modo de vida dos personagens, como se alimentam, o que gostaram.

2º semana – duas aulas

Nestas duas aulas os alunos assistiram ao filme. Solicitou-se que cada aluno utilizasse o seu roteiro de acompanhamento e fizesse anotações referentes às suas observações e também às dúvidas que surgissem.

Durante a exibição do filme o professor registrou as observações quanto à reação dos alunos.

3ª semana - duas aulas

Na primeira aula foi promovida uma discussão sobre o filme mediada pelo professor. Os alunos expos oralmente o que compreenderam sobre o filme e foi trabalhada com os alunos a compreensão do que foi visto. O professor apresentou o conceito de nicho ecológico, habitat e cadeia alimentar e os alunos relacionam estes conceitos à cenas do filme. Na segunda aula os alunos responderam a um questionário, com seis perguntas abertas, sobre o conteúdo abordado. E como atividade de casa, os alunos confeccionaram uma história em quadrinhos relacionada ao assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um olhar mais profundo foi necessário para a obtenção dos resultados desta pesquisa. Uma variedade de informações, evidências e conhecimentos se sobressaíram nas respostas dos alunos, nas etapas do desenvolvimento deste estudo e na observação do pesquisador.

Durante a exibição do filme observou-se um entusiasmo geral dos alunos, que, segundo Marcondes Filho (1998), um filme desperta a curiosidade do aluno, prende sua atenção, mexe com a sua mente e o seu corpo, e educa mesmo sem intenção. O filme cumpriu, assim, um papel de comunicar também sensorialmente e emocionalmente antes de introduzir os conceitos. Dessa forma, o presente estudo começou pelo sensorial e afetivo, do concreto e imediato, antes de apresentar a teoria (ARROIO & GIORDAN, 2006).

Na atividade de discussão, mediada pelo professor, foram feitas perguntas exploratórias sobre o filme e observou-se participação efetiva de ambas as turmas. A realização de debates em sala de aula ofereceu aos alunos a oportunidade de exporem suas ideias a respeito de fenômenos e conceitos científicos num ambiente estimulante (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2010). Percebeu-se que com esta atividade os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre a ficção e a realidade, exemplificando a partir de cenas do filme os conteúdos relativos à cadeia alimentar, nicho ecológico e habitat.

Quanto ao questionário, a partir das respostas obtidas, verificou-se que os alunos de modo geral, souberam construir os conceitos de forma significativa (e interessante) conforme a realidade científica. De acordo com Ausubel (1980), para haver aprendizagem significativa, o aluno tem que estar pré-disposto a aprender. O filme contribuiu para isso, pois os alunos se mostraram bastantes entusiasmados e participantes. Nenhuma pergunta do questionário foi entregue em branco.

A elaboração da história em quadrinhos também foi um instrumento de avaliação e o resultado foi positivo, pois, os alunos demonstraram criatividade e capacidade em abordar e diferenciar sobre cadeia alimentar

e/ou nicho ecológico e/ou habitat, unindo o filme ao conhecimento aprendido. Santos (2003) afirma que, ao elaborar uma história em quadrinho, o aluno pode representar conhecimentos de uma maneira criativa. A maioria das histórias em quadrinhos foi engraçada e apresentou conhecimentos biológicos sobre o tema estudado.

Esperava-se que o filme levasse a reflexões, mas não pessoais, fato ocorrido com alguns alunos de ambas as turmas. Pois, constatou-se que o filme além de propiciar reflexões sobre a importância da preservação do ambiente para não comprometer as cadeias alimentares, os nichos ecológicos e os habitats, este também levou a auto-reflexão por parte de alguns alunos, no qual teceram analogias com experiências vividas e que ficaram marcadas, como por exemplo, o respeito aos pais. Esperava-se que as reflexões se limitassem ao filme, às questões éticas (FREIRE, 1989), ao conteúdo apenas, no entanto, para ambas as turmas, o filme foi um pouco mais.

Assim, a partir dos resultados obtidos neste estudo, verificou-se que o uso do filme Rei Leão contribuiu significativamente para o aprendizado dos alunos sobre os temas propostos, pois os alunos aprenderam e apreenderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assistir a um filme que vise alcançar objetivos direcionados para o ensino é gratificante, pois, provoca em cada ser humano sensações diferentes, uma vez que vemos, ouvimos, sentimos e interpretamos de maneiras distintas.

O uso adequado do vídeo é uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, visto que contempla a construção e socialização de muitos conhecimentos. Nesse sentido, verificou-se que o uso deste vídeo, para ambas as turmas de 7º ano, contribuiu para que os alunos construíssem e reconstruíssem o seu aprendizado.

Assim, o filme escolhido e utilizado neste estudo trouxe resultados significativos, pois, a partir das respostas obtidas nos questionários, nas histórias em quadrinhos e nas discussões realizadas com os alunos, percebeu-

-se que estes souberam distinguir a fantasia da realidade, compreenderam que todos os seres vivos se relacionam e ocupam um espaço na natureza, e que os animais têm costumes diferentes.

Essas observações e constatações foram importantes, uma vez que o filme Rei Leão propiciou a apresentação de uma nova possibilidade de aprendizado aliada ao método de ensino, pois, envolveu e aguçou a curiosidade dos alunos, contribuindo de maneira lúdica para o seu aprendizado, alcançando assim, o objetivo proposto.

Referências

ALTARUGIO, M. H; DINIZ, M. L; LOCATELLI, S. W. O debate como estratégia em aulas de química. *Química Nova na Escola*. São Paulo, v.32, n.1, p.26-30, fev. 2010.

ARROIO, A. e GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. *Química Nova na Escola*, n. 24, nov. 2006.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CUNHA, M. B. da; GIORDAN, M. Imagem da ciência no cinema. São Paulo, *Química Nova na Escola*, v 31, n 1, p. 9-17, fev. 2008. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org. br/online/qnesc31_1/03-QS-1508.pdf >. Acesso em: 23 nov. 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOLLEBEN, I. M. A. D. de S. *Cinema & educação*: diálogo possível. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portls/pde/arquivos/462-2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

MARCONDES FILHO, C. *Televisão:* a vida pelo vídeo. São Paulo: Moderna, 1992.

MORÁN, J. M. *O vídeo na sala de aula*. Comunicação e Educação. v. 2, n. jan.-abr., p. 27-35, 1995.

OSTROVSKI, C. S.; OSTROVSKI, D. *Cinema no processo educativo*. Umuarama, EDUCERE, v 9, n 2, p. 189-196, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2950/2160>. Acesso em: 24 set. 2013.

PIMENTEL, L. da S. L. *Educação e Cinema*: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, R. E. A História em quadrinhos na sala de aula. *INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.* XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/81877877/Quadrinhos-Na-Sala-de-Aula>. Acesso em: 10 mai. 2013.

Oficinas temáticas no ensino de língua inglesa na escola

Giuliana Castro Brossi[1]
Viviane Pires Viana Silvestre[2]

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (doravante LI) na escola tem sido alvo de uma grande variedade de estudos com o intuito de investigar metodologias/abordagens que sejam bem sucedidas no contexto da escola pública. Como formadoras de professores/as de LI nos deparamos com a difícil tarefa de preparar os/as professores/as em formação universitária para atuar no contexto da escola pública, mantendo a chama da motivação acesa no decorrer dessa experiência inicial de ensinar LI.

A partir da experiência inicial das oficinas de LI realizadas pelo grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES, edital 2012, (PIBID/UEG/LETRAS/INGLÊS/INHUMAS/2012), adotamos o sistema de oficinas temáticas ministradas por duplas ou trios de alunos/as-professores/as na realização da fase de regência do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, no ano de 2013. Neste trabalho, almejamos compartilhar alguns resultados dessa experiência colaborativa/criativa das oficinas de LI nos anos finais do Ensino Fundamental desenvolvida em uma escola pública de tempo integral da cidade de Inhumas-GO.

1. Professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, e professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental – II fase na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis. E-mail: giu_brossi@hotmail.com

2. Professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, e doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: vivianepvs@gmail.com

A proposta de organização do presente trabalho, então, é descrever o Estágio Supervisionado de LI na UEG/UnU Inhumas, incluindo os tópicos trabalhados no decorrer das Orientações do Estágio Supervisionado, o processo de reflexão e planejamento colaborativo, apresentar a proposta das oficinas temáticas, e, finalmente, compartilhar algumas das atividades criativas realizadas nas oficinas de LI.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA I NA UEG/ UNU INHUMAS

O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I na UEG/UnU Inhumas e as aulas da disciplina "Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I" se complementam, uma vez que no decorrer do ano letivo, os/as professores/as em formação participam de leituras e discussões a respeito de tópicos como o ensino de LI na escola pública (JORGE, 2009; MICCOLI, 2010), métodos e abordagens para o ensino de LI (FIGUEIREDO, 2012), a pesquisa-ação na sala de aula (SILVESTRE; PESSOA, 2010), a perspectiva crítica no ensino de LI (PESSOA; BORELLI, 2011), o planejamento (BROSSI, 2008), dentre outros que formam a base para o desenvolvimento das aulas das oficinas temáticas.

No início do ano letivo, a turma do 3º ano de Letras foi dividida em duplas/trios que ministrariam as oficinas no segundo semestre. Durante o período de semirregência, no qual os/as professores/as visitaram a escola-campo e acompanharam as aulas da professora regente, definiram também o tema que gostariam de trabalhar nas oficinas. A partir da definição do tema, elaboraram de forma colaborativa um projeto de pesquisa-ação, com os planos das quatro aulas que seriam ministradas nas oficinas. A colaboração entre professores/as em formação e formadoras no planejamento e seleção de atividades criativas foi primordial para o sucesso das aulas, já que, segundo apontam Harmer (2001) e Cook (1991), a motivação é essencial para o sucesso do processo de aprendizagem, e a seleção de atividades apropriadas pode contribuir para essa motivação e envolvimento dos/das alunos/as.

O planejamento colaborativo oferece oportunidade para discussão, reflexão e construção conjunta de conhecimento (VASCONCELOS, 2000). Para a autora, o planejamento colaborativo é uma ferramenta cuja função é tornar a ação clara, precisa, eficiente, direcionada e transformadora, sendo exatamente essa forma de ação que obtivemos dos/as professores/as em formação. Durante a realização das oficinas na escola-campo, as professoras formadoras e os/as professores/as em formação reuniam-se após cada oficina em uma sessão reflexiva sobre a aula, os objetivos alcançados e as ações para a próxima aula. Esses encontros revelavam a maturidade e desenvolvimento dos/as alunos/as-professores/as adquiridos por meio da reflexão na ação e sobre a ação (SCHON, 1992).

AS OFICINAS TEMÁTICAS

Além das oficinas serem planejadas e realizadas de forma colaborativa e reflexiva, procuramos selecionar os temas embasados em perspectivas críticas no ensino de LI (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; BORELLI; PESSOA, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011), em que o/a professor/a provoca problematizações que levam o/a aluno/a a pensar acerca de seus papeis sociais e políticos, ultrapassando os limites da sala de aula. As oficinas de LI foram conduzidas colaborativamente (em duplas ou trios), com o apoio das professoras formadoras, uma vez por semana, com duração de 45 minutos cada aula, em uma escola pública de tempo integral da cidade de Inhumas-GO que atendia, em 2013, a uma média de 180 alunos/as do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Devido à configuração da escola-campo em uma instituição de tempo integral, as oficinas aconteceram no período vespertino, em seis turmas reagrupadas (6º ao 9º ano), com aproximadamente 15 alunos/as cada, totalizando uma média de 90 alunos/as atendidos/as. Foram organizadas duas salas, de modo que cada grupo de alunos/as-professores/as atendessem a três turmas durante quatro semanas consecutivas. Não seguimos um livro didático, ou qualquer material previamente elaborado: os temas foram levantados, os objetivos propostos, as atividades desenvolvidas e os materiais

confeccionados pelos/as alunos/as-professores/as, com a supervisão das professoras formadoras. Os/as alunos/as-professores/as foram incentivados/as a usarem a LI nas aulas, sempre que possível, além de incentivarem a participação dos/as alunos/as também na LI.

As oficinas desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado aconteceram no segundo semestre de 2013. No mês de agosto, foram executados os projetos: "*Good Food, Good Life*: pensando sobre os hábitos alimentares na escola e em volta do mundo nas aulas de inglês" e "Aprendizagem da Língua Inglesa com o uso de séries de TV: um olhar diferente". Em setembro, foram desenvolvidos os projetos "*The Different Types of Family*" e "*We can be heroes*". Por fim, no mês de outubro, os projetos "*Feelings*" e "*Patriarchy*: a violência contra a mulher por meio do ensino de língua inglesa" foram colocados em prática.

ALGUMAS ATIVIDADES CRIATIVAS NAS AULAS DE INGLÊS

Além do acompanhamento prévio dessas oficinas, todas as aulas ministradas foram acompanhadas, presencialmente, por nós, professoras-formadoras. Isso nos permitiu testemunhar o envolvimento e interesse dos/as alunos/as por muitas das atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as-professores/as. Essas atividades se destacam pela criatividade e inovação que proporcionaram às aulas de LI naquele contexto escolar. Dado o limite de espaço deste texto, trazemos como exemplo apenas três dessas atividades:

- **Atividade A** – segunda aula do projeto "*Good Food, Good Life*: pensando sobre os hábitos alimentares na escola e em volta do mundo nas aulas de inglês" – Discussão do vídeo "*Think before you waste food*"[3]. Objetivo alcançado: sensibilização dos/as alunos/as para a importância de não desperdiçarem alimentos.

- **Atividade B** – segunda aula do projeto "*Feelings*" – Trabalho com trechos de músicas que tratavam de diferentes sentimentos (*feelings*). Ob-

3. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=49-uoCVmOLM>. Acesso em 10 Fev. 2014. Para a aula, o vídeo foi editado de modo que ficasse mais curto.

jetivo alcançado: interesse dos/as alunos/as em conhecer estilos musicais diferentes dos que estavam habituados.

- **Atividade C** – segunda aula do projeto "*We can be heroes*" – Análise dos poderes de diferentes super-heróis e sua relação com os heróis e as heroínas da vida real. Objetivo alcançado: conscientização dos/as alunos/as da importância de perceber quem são os heróis e heroínas de nossa sociedade e de suas famílias e por quais motivos.

Ao longo de nossa apresentação oral no Seminário, demonstraremos como foram realizadas essas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de definir uma atividade, aula ou prática como criativa/inovadora depende de variáveis particulares de cada contexto. Muitas vezes, o que em alguns contextos é considerado comum, em outros pode ser considerado inovador. Para o contexto no qual essas oficinas temáticas foram desenvolvidas, acreditamos que as atividades mencionadas (e outras mais) podem ser consideradas inovadoras e criativas, pois indicaram tanto para os/as professores/as em formação como para os/as alunos/as da escola que é possível, sim, dinamizar as aulas de LI, problematizar diferentes temáticas nessas aulas e ensinar/aprender muito além de questões estritamente linguísticas.

Além disso, a opção de desenvolver a regência do Estágio Supervisionado de LI no formato de oficinas foi uma ação inovadora/criativa no curso de formação de professores/as em que atuamos, uma vez que rompemos com alguns paradigmas que costumavam fomentar nosso trabalho. A nosso ver, o principal objetivo alcançado com essa opção de organização do estágio foi nos possibilitar o acompanhamento sistemático de todas as aulas ministradas pelos/as alunos/as-professores/as, o que era inviável até o ano anterior.

Esperamos que o trabalho suscintamente compartilhado aqui possa, de algum modo, trazer contribuições para outros/as professores/as e/ou formadores/as de professores/as.

Referências

BROSSI, G. C. *Crenças e Ações de uma Professora de Língua Estrangeira (Inglês) sobre o Planejamento de Curso e Aprendizagem:* Um Estudo de Caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Língua Estrangeira e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

COOK, V. *Second language learning and language teaching*. London: OUP, 1991.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras:* princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 41-56.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 2001.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO et al (Org.). *Formação "desformatada"- práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 279-303.

MICCOLI, L. o ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P.. Apresentação. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 9-13.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992, p.77-92.

SILVESTRE, V. P. V., PESSOA, R. R. Contribuições da pesquisa-ação colaborativa: concepções de quatro professoras de inglês em formação universitária. In: SOLANGE, M. de B.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Formação crítica de professores de línguas:* desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 85-101.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

Olhos e olhares: a pesquisa como prática das ciências fisicas no ensino fundamental primeira fase

Márcia Friedrich[1]
Luiz Gonzaga Roversi Genovese[2]
Alex Leandro Benício[3]
Professores (as) PGP[4] Santa Helena[5]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Olhos e olhares. Por quê? É preciso esclarecer inicialmente que os olhos e os olhares podem despertar sensações diferenciadas em pessoas ou grupo de pessoas cada uma com suas características singulares. Isto porque o olhar de cada um traz consigo suas concepções acerca das possibilidades que se apresentam no seu cotidiano. São pessoas ou grupo de pessoas que pensam diferente, mas, podem ter seus olhares voltados para uma mesma direção.

Isto tomou forma quando uma pessoa pensou que poderia ser estagiária do curso de Licenciatura em Física em uma Escola da Rede Municipal de Goiânia, mais especificamente no Ciclo II (4º, 5º e 6º anos). Ideia

1. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Especialista em Matemática e Física pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Especialista em Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado AEE (UFC). Graduada em Matemática (URI) e em Ciências Naturais (URI).

2. Graduado em Física pela Unesp-Rio Claro (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) em 1998. Doutorado e Mestrado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Bauru), obtidos nos anos de 2008 e 2002, respectivamente.

3. Possui graduação em Física pela Universidade Federal de Goiás (2012).

4. Pequeno Grupo de Pesquisa Santa Helena.

5. Alex Benício Leandro, Ana Paula Dias Teles, Darcy da Silva, Giselle Martins Mendes Xavier, Helen Simone de Jesus Pereira Carrijo, Jaqueline de Souza Tavares, Juliana Cecília do N Campos, Lúcia Helena de Sousa Rodrigues, Lucinéia da Silva Santana, Maura José de Faria Gonçalves, Márcia Friedrich, Mariosvalda Soares Lima, Marinês Juliana Carvalho Martins, Nara Rúbia Soares Ferreira, Neide Mendes Pereira, Zanir Elias Rocha, Luiz Gonzaga Roversi Genovese, Welbert Ribeiro da Cruz, Renan Pinheiro de Oliveira, Luciano Vaz, Priscila Machado, Marli Santos.

essa, que, com o apoio do seu professor orientador e dos profissionais que trabalham nessa escola foi acolhida. Trabalhar a Física no Ensino Fundamental primeira fase. Mas como? A resposta começou a emergir com um olhar mais apurado para alguns fenômenos que estão no cotidiano e nos livros didáticos como conteúdos dos anos iniciais. O conteúdo estava ali. Era Física. E os profissionais da educação que atuavam e atuam nessa fase, a maioria Pedagogos, sem a formação específica na área perguntaram. Como trabalhar com Física? Esse questionamento aflorou inicialmente em uma reunião de planejamento. Com uma breve explicação, desconfiança de alguns, apoio de outros e muitas indagações, a proposta, que também era um desfio, foi acatada pelo grupo. Desde a Educação Infantil até o 6º ano todos trabalhariam com a pesquisa e ensino de Ciências (Física) em suas salas de aula.

Eis os olhos e olhares... Como seria esse trabalho? Decidido no coletivo ficou organizado com o tema "Céu e Terra" e todos os agrupamentos trabalhariam com os olhos voltados para a Física. A educação Infantil partiu da água e planetas. O primeiro ano desenvolveu e olhou para o Universo. O segundo ano conheceu o Planeta Terra, sua órbita, lua e eclipses. O terceiro ano viajou pelo interior da Terra, enquanto o quarto ano sobrevoou as camadas externas da Terra. O quinto ano investigou a força de atração gravitacional. Desenvolveu trabalho com o magnetismo. Também quis saber das forças, como se comportavam. O sexto ano foi buscar a fonte luminosa e trajetória de seus raios luminosos.

A Escola constituiu o Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP). Este que faz parte de um Grande Grupo de Pesquisa (GGP) (GENOVESE e GENOVESE, 2012) estabelecido no Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Embasados em Lipman (1990) os agrupamentos constituíram suas Comunidades de Investigação Científica (CIC).

O recorte que aqui será exposto tratará do trabalho desenvolvido pelo quinto ano que abordou os conceitos de forças, direção, sentido, a importância das polias e sua aplicação no contexto atual.

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Fazendo parte do projeto da escola o agrupamento "E"[6] pesquisou e estudou a importância das polias e suas aplicações no cotidiano. Para tanto foi utilizado um kit de ciências da experimentoteca do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia. A turma foi dividida em grupos onde cada grupo organizou um suporte com uma, duas ou mais polias fixas e móveis como podemos ver nas imagens a seguir:

*O uso das imagens foi autorizado.

A interdisciplinaridade com a Matemática trouxe os conceitos de reta, semirreta, direção, sentido, medida de massa e peso. Os alunos precisavam identificar a direção e o sentido da força. Medir com o dinamômetro o peso da placa de ferro que lhes foi fornecida. Montado o sistema, teriam que medir novamente o peso para identificar a importância das polias e sua aplicação no cotidiano. Como podemos perceber na fala da aluna Érica (11 anos) que foi publicado no Caderno de Educação do Jornal Tribuna do Planalto em 03 de novembro de 2012. "Usamos a Matemática e a Física para calcular o peso com o dinamômetro. O segredo das polias é que elas diminuem o peso por que vai uma parte do peso para cada lado". Outro aluno se manifesta da seguinte maneira:

6. A Rede Municipal de Goiânia está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano onde o Ciclo I corresponde ao 1º, 2º e 3º anos, o Ciclo II ao 4º, 5º 6º anos.

A diretora da escola se manifestou assim: "Nós percebemos o envolvimento de todos os professores, dos funcionários, dos pais e dos estudantes, que demonstram que estão conseguindo absorver, de forma natural e prazerosa. Nosso maior intuito é o aprendizado do aluno".

O professor coordenador do GGP do IF/UFG, diz que: "Nosso objetivo foi estabelecer uma relação com a escola de modo que os professores elaboram na construção de projetos como esse. É fantástico ver o envolvimento das crianças, e vale ressaltar que o trabalho do professor parte do desejo da criança em aprender e assim, aprendemos juntos" (Tribuna do Planalto, 2012).

Pode-se perceber o envolvimento dos alunos com a CIC como o próprio autor enfatiza: "Nesta comunidade os alunos passam a ter direito a fala e o dever de discutir ou discordar de qualquer coisa que se apresente dentro dos objetivos propostos para esta etapa, constituindo assim as bases para a formação de um debate científico (LIPMAN, 1990).

Diante deste trabalho na escola o PGP se fortaleceu e o campo escolar definido como "um campo de forças relativamente autônomo, dotado de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas - oriundas do campo econômico, político, religioso [...]"

(GENOVESE, 2008, p. 171), continua seu trabalho de alfabetização científica e formação de todos os sujeitos envolvidos no processo e também sua valorização em relação aos outros campos.

Por fim, a professora de Matemática se manifestou dizendo: "Nós não trabalhamos com a *matematização* da física, buscamos trabalhar o fenômeno físico com os estudantes. No começo não havia um envolvimento de todos os professores, mas com os resultados aparecendo, todos se uniram e a produção de conhecimento apareceu" (Tribuna do Planalto, 2012).

O QUE FICA...

Esse recorte aqui apresentado é apenas a ponta de um *iceberg*. O trabalho realizado por toda a equipe escolar mostrou que vários olhares com perspectivas diferenciadas que apontam para uma mesma direção são constituintes de práticas que possibilitam a aprendizagem de conceitos pelos alunos e a formação em contexto dos profissionais da educação envolvidos. Igualmente é possível demonstrar que o trabalho realizado em uma escola pública com sua comunidade escolar também produz conhecimento. Para tanto, muitos outros trabalhos se seguiram após este ora apresentado.

Importante se faz frisar que hoje esta é a única escola de Ensino Fundamental primeira fase, a receber estagiários do Instituto de Física no projeto PIBID, se constituindo como *lócus* de pesquisa e produção de conhecimento no campo da educação e ensino de Física. Compõe junto com outras sete escolas de Ensino Médio o Grande Grupo de Pesquisa (GGP) (GENOVESE e GENOVESE, 2012).

Fecha-se este momento com Demo (1996) que diz: *"Aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador*, são as habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador modernos, para além dos meros treinamentos, aulas, ensinos, instruções etc." (p. 09) (grifo do autor).

Referências

DEMO, P. *Pesquisa e Construção de Conhecimento*: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

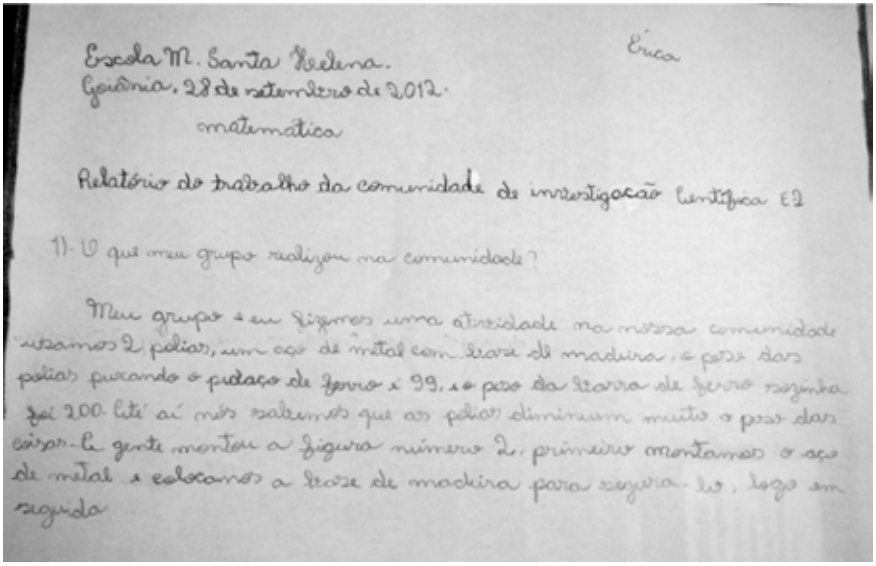
GENOVEZ, L. G. *Homo magister*: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

GENOVESE, L. G. & GENOVESE, C. L. *Estágio supervisionado em física.* Goiânia: UAB, 2012.

LIPMAN, M. *A Filosofia Vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.

MÁXIMO, Livia. Jornal a Tribuna do Planalto.

Anexo: Relatório de um aluno.



Escola M. Santa Helena. Érica
Goiânia, 28 de setembro de 2012.
matemática

Relatório do trabalho da comunidade de investigação Científica E2

1)- O que meu grupo realizou na comunidade?

Meu grupo e eu fizemos uma atividade na nossa comunidade usamos 2 polias, um aço de metal com base de madeira, o peso das polias puxando o pedaço de ferro é 99, e o peso da barra de ferro sozinha foi 200. Até aí nós sabemos que as polias diminuem muito o peso das coisas. A gente montou a figura número 2, primeiro montamos o aço de metal e colocamos a base de madeira para segura-lo, logo em seguida

Os Bichos e a Bicharada: plano de ação do Grupo 2 da Unidade de Educação Infantil / CEPAE/UFG - 1º semestre de 2014

Amanda Cléscia R. Guedes[1]
Cleicianne Barreira[2]
Elza Ferreira Campolino[3]
Fernanda Alves de Oliveira[4]
Ione Mendes Silva Ferreira[5]
Tatiane Machado[6]

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

A UEI/UFG é um espaço de educação infantil que atende crianças com idades entre 2 meses e 4 anos distribuídas em cinco agrupamentos: berçário, Grupo I, Grupo II, Grupo III e Grupo VI. Embora a proposta pedagógica da instituição preveja diversos momentos coletivos nos quais todas as crianças compartilhem do mesmo espaço e da mesma proposta de atividade, há momentos organizados especificamente para os grupos atendendo assim as necessidades e interesses de cada grupo etário. O trabalho nos agrupamentos se orienta por um Plano de Ação definido a partir da observação dos educadores acerca dos interesses e necessidades das crian-

1. Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás. Professora bolsista na Unidade de Educação Infantil CEPAE/UFG - amandaguedes8@hotmail.com.

2. Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás. Professora bolsista da Unidade de Educação Infantil CEPAE/UFG – cleicianegyn@hotmail.com.

3. Técnica em Magistério, Auxiliar de enfermagem e Professora efetiva na Unidade de Educação Infantil CEPAE/UFG – elzacampolino@hotmail.com.

4. Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás, Aluna do Curso de Especialização em Teorias da Educação, Formação de Professores e Educação Infantil na PUC-GO. Integrante NEPIEC/FE/UFG e professora bolsista na Unidade de Educação Infantil CEPAE/UFG – fernandaufg@hotmail.com.

5. Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva na Unidade de Educação Infantil CEPAE/UFG - ionemsilva@hotmail.com.

6. Aluna do curso de Letras e estagiária na Unidade de Educação Infantil CEPAE/UFG - tatymsb@gmail.com.

ças de cada agrupamento. Nessa perspectiva, o trabalho aqui apresentado refere-se ao Plano de Ação do Grupo 2 da UEI/UFG proposto para ser desenvolvido durante o 1º semestre de 2014.

Durante a primeira semana de atendimento na UEI/UFG, observamos junto as crianças do Grupo 2 dessa instituição um interesse significativo por animais. Tal observação se deu em diversos momentos. No refeitório, observamos a grande atenção dispensada pelas crianças às músicas que trazem nomes ou sons de animais como, por exemplo, a música do sapo, da pantera cor-de-rosa, da baleia, do jacaré, do gato, etc.

Convencidas do interesse manifesto pelas crianças em diversos momentos da rotina acerca do tema, as educadoras do G2 da UEI 2014.1 optaram por desenvolver o Plano de Ação do agrupamento para esse primeiro semestre de 2014 abordando os animais. Com o Plano de Ação do G2 intitulado "Os Bichos e a Bicharada" pretendemos propor um trabalho que possa contribuir de forma efetiva com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças do G2 da UEI/UFG.

Dentre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desse agrupamento que pretendemos potencializar está o desenvolvimento da linguagem verbal e corporal, do faz-de-conta, da representatividade, da expressividade, da criatividade e também da afetividade. Buscaremos desenvolver tais processos por meio de diversas atividades que abordarão o tema animais. Embora dentro de uma mesma temática, os turnos matutino e vespertino assumirão focos específicos de trabalho em cada turno.

Vale lembrar que a definição por essa temática de trabalho levou em conta a manifestação das próprias crianças atendendo, com isso, a um princípio importante quando se trabalha com projetos de ensino na educação infantil: a manifestação e o engajamento dos sujeitos que conjuntamente desenvolverão determinado projeto, tudo isso articulado à compreensão das educadoras em relação às necessidades educativas específicas do grupo etário de trabalho em determinado momento histórico (HERNANDEZ, 1996).

ESPECIFICIDADES DOS TURNOS MATUTINO E VESPERTINO

Turno matutino

A partir da proposta de trabalhar com a temática dos animais, sendo esta uma curiosidade vinda das crianças do agrupamento II, no turno matutino foi possível perceber, a partir de olhar atendo das educadoras a necessidade em trabalhar dentro da temática dos animais com os conceitos de individual e coletivo a partir dos pressupostos da identidade do grupo.

Para trabalhar o conceito de coletividade no grupo, será utilizado o recurso da ciranda, através de brincadeiras e cantigas de roda, proporcionando um momento de igualdade, onde todos ocupam um lugar semelhante, e podem se ver e serem vistos.

Pensar em um projeto se proponha a refletir sobre os conceitos de individual e coletivo a partir do que foi proposto pelas crianças sendo estes os animais justifica-se uma vez que a proposta da UEI é fundamentada em uma concepção de coletividade, porém respeita o direito da criança nas suas escolhas como sujeitos de direitos, inclusive direito a momentos de individualidade. Coerentes com tudo isso, o projeto do turno matutino recebeu o título de "Ciranda dos Bichos".

Objetivo Geral - turno matutino:

Propiciar momentos de atividades individuais e em grupo, a fim de perceber a partir do trabalho com os animais o reconhecimento dos conceitos de individual, coletivo, além de refletir sobre a identidade enquanto sujeito com suas especificidades e enquanto parte de um grupo de uma determinada cultura.

Objetivos específicos:

Promover a interação entre o grupo; promover em parceria com as crianças diálogos refere ao respeito ao momento do outro de fala, choro, expressão e movimento; fomentar a explorar os diversos tipos e classificação dos animais como os mamíferos, insetos nas suas especificidades e em seus grupos, animais marinhos, terrestres, animais do circo, da fazenda,

domésticos entre outras categorias que proporcione trabalhar com a ideia de individual e coletivo.

Turno vespertino

No turno vespertino também foi possível observar um interesse significativo das crianças pelos animais. Tal observação se deu em vários momentos, principalmente nas rodas de conversa realizadas no banheiro; nesses momentos as crianças trouxeram muitas falas sobre animais que viram durante as férias ou que suas famílias possuíam.

As atividades de grupo propostas na primeira semana também se constituíram em momentos significativos dessa observação. Tanto nas atividades de desenho, quanto de massinha e também de pintura, surgiram várias falas das crianças que remetiam a animais e aos ruídos por eles produzidos. Em uma atividade de desenho, por exemplo, surgiu inclusive tentativa de representação de animais como leopardo, hipopótamo, dinossauro e macaco, além de muitos outros.

Desta forma optou-se no turno vespertino em dar continuidade ao trabalho sobre os animais desenvolvido no turno matutino entendendo-o como um contínuo de possibilidades de aprendizagem para as crianças do Grupo 2 da UEI/UFG. Tudo isso com vistas no desenvolvimento da linguagem, da representatividade, da expressividade, da criatividade e da afetividade. "Que Bicho é esse?" foi o título escolhido para o projeto do turno vespertino.

Objetivo Geral – turno vespertino:

Promover, junto às crianças do Grupo 2 vespertino da UEI/UFG o desenvolvimento da linguagem verbal e corporal, do faz-de-conta, da representatividade, da expressividade, da criatividade e da afetividade.

Objetivos específicos:

Oportunizar as crianças o contato com alguns animais de verdade; incentivar o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação aos animais (respeito, cuidado, valorização); promover espaços de construção de

conhecimentos em relação aos vários tipos de animais; incentivar o desenvolvimento da criatividade e da expressividade.

Objetivos abranjentes aos dois turnos:

Promover o desenvolvimento da linguagem verbal e corporal; Incentivar a participação das crianças em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, pinturas e canções; fomentar o desenvolvimento da expressão corporal, coordenação motora, percepção auditiva e visual; estimular o faz-de-conta, a imaginação, a criatividade e a afetividade.

METODOLOGIA

Esse Plano de Ação será desenvolvido de forma articulada entre os turnos matutino e vespertino durante o primeiro semestre de 2014 junto ao Grupo 2 da UEI/UFG no qual estão reunidas 12 crianças em cada turno com idades entre 2 e 3 anos.

Serão diversas as metodologias e os recursos pedagógicos utilizados para o desenvolvimento do Plano de Ação do G2, dentre estes, estão livros literários, jogos, materiais recicláveis, fantasias, passeios, vídeos, embalagens, bichos de brinquedo, etc. As atividades serão planejadas semanalmente levando em consideração as especificidades de cada turno. Estas se iniciarão na última semana do mês de fevereiro com previsão para término na última semana de junho. A previsão inicial é de que as atividades específicas do Plano de Ação aconteçam duas vezes por semana.

A organização e implementação desse Plano de Ação objetiva ainda contribuir com a formação dos estagiários do curso de Pedagogia e de Ed. Física que acompanharão o Grupo2 da UEI/UFG no primeiro semestre de 2014.

CRONOLOGIA

Início em 24 de fevereiro e término previsto para 20 de junho.

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Observação, relatos diários e de área e conselho avaliativo semestral.

Critérios qualitativos gerais a serem observados nas crianças:

Capacidade de exteriorizar emoções, descobertas, curiosidades, receios, dúvidas relacionadas à temática trabalhada no Plano de Ação do G2 "Os Bichos e a Bicharada"; construção de processos interativos de troca e respeito entre colegas de grupo e de outros agrupamentos; reconhecimento progressivo das possibilidades e os limites do corpo e das sensações que ele produz; participação e envolvimento nas brincadeiras de imitação, dança, massagem, mímica; ampliação do vocabulário; utilização de materiais diversos nas atividades.

Referências

HERNANDEZ, Fernando. La necessidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza. In: *Projetos de trabalho na escola* – uma alternativa de aprendizagem, CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, (27-30), s/d.

OLIVEIRA, Zilma Moraes, Et al. Como cada um de nós chegou a ser o que é hoje. In: *Creches*: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ. Vozes, 1992.

ORTHOF, Silvia. *Maria-vai-com-as-outras*. Ed.Globo.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: *Encontros e encantamentos na Educação Infantil.* Campinas. SP: Papirus. 2000.

Projeto Político Pedagógico da UEI/UFG, 2011.

Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Os desafios da leitura e escrita em meio digital

Maria Lindamir de Aguiar Barros1
Cleide Jussara Muller Pareja[2]
Aletéia Caroline de Simas Rossi[3]

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo formar leitores bem como produtores de textos literários em meio digital, usando como estratégia a leitura fruitiva. Para tal foi escolhido para leitura um livro digital intitulado Tristessa. Juntamente com o processo de leitura em meio eletrônico foram realizadas outras leituras de diferentes autores em suporte tradicional de papel e ofertou-se curso sobre a escrita em meio virtual. Tomando como ponto de partida contos de dois autores os alunos foram motivados a produzir dois contos em meio virtual utilizando o sistema de links tendo como modelo o conto Tristessa. Este cruzamento de vários suportes de leitura e escrita, a novidade na leitura de conto virtual fez com que os mesmos conseguissem produzir, publicar e ler as obras produzidas.

Palavras-chave: Leitura,escrita, fruição, meio digital, links.

INTRODUÇÃO

A realização do projeto de Formação de Leitores – literatura em meio eletrônico na E.E.B. Conselheiro Astrogildo Odon Aguiar, localizada na Rua Paraná, 763 Centro - Barra Velha – SC, Brasil, inscrita no CNPJ: 83.629.907/0001-41 foi possível graças ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Participaram das atividades 40 alunos do 3º ano III do ensino médio noturno. Os alunos tiveram um total de 71 aulas, no período de fevereiro a novembro de 2013, tendo 40 minutos cada.

1. Mestre em Literatura pela UFSC lindaguiar@hotmail.com

2. Mestre em Letras pela UFSC cleidepareja@univali.br

3. Licencianda em Letras pela UNIVALI carol_brusque@hotmail.com

A leitura pode ser trabalhada de diversas formas pelo professor, no entanto, ele deve ser o principal incentivador da leitura, deve demonstrar entusiasmo, fazer com que os estudantes encontrem na leitura uma fonte de prazer, como cita Barthes em o prazer do texto: *"aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura*." Essa fonte de prazer do texto pode-se encontrar em outras ferramentas, como o computador que promove a leitura em meio digital, a dramatização, atividades performáticas, a criação de blogs, criação de slides, redes sociais. A internet é fundamental para novas leituras, navegar em obras totalmente digitais promoverá a fruição do leitor, pois segundo Barthes o texto de fruição é:

> Aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, Roland, 1993)

Sabe-se ainda que a literatura não é tratada nos ambientes educacionais como um objeto que necessita de apreciação estética, porque a leitura normalmente está vinculada a alguma atividade pedagógica. Entendê-la como objeto estético determina um esforço para agenciá-la nos ambientes educativos de forma a ser apreciada e fruída como obra de arte. Segundo Culler (1999, p. 39), "*uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo*". O uso de computadores e o acesso à internet crescem a cada dia. Cada vez mais crianças e jovens passam horas conectados em computadores, notebooks, ou mesmo em tablet's e celulares, podendo acessar a internet onde quer que estejam,como podemos observar na citação:"*A informática avança com uma impetuosidade e velocidade nunca observada em outras tecnologias existentes anteriormente.*" (NEITZEL, L. C., NEITZEL, A. de A. 2010, p 8) Com impetuosidade e velocidade crescem também, a necessidade de utilizar os recursos que os computadores e internet oferecem, em benefício da escola, do aluno e da aprendizagem. No livro "Leitura e produção em meio

digital", os autores Luiz Neitzel e Adair AguiarNeitzel já alertam para essa necessidade "*Não se conseguirá a atenção de um jovem ou criança apenas com oratória, leitura e escrita, pois eles já conhecem outros meios mais atrativos de aprender*." (NEITZEL, L. C., NEITZEL, A. de A. 2010, p 8) Cada vez mais é preciso inserir o computador e suas ferramentas como instrumento de ensino em sala de aula, conseguindo assim despertar a atenção dos alunos para o processo de aprendizagem.

OS DESAFIOS DA LEITURA

As atividades de leitura foram iniciadas no dia 15 de fevereiro de 2013, com a apresentação da obra digital Tristessa, que por ser digital conduz o leitor a outras histórias, todas encadeadas, possibilitando a construção de infinitos textos. O fio condutor para formar leitores na escola pública foi a exploração de recursos tecnológicos e estratégias de leitura para promover, de forma fruitiva, prazerosa e reflexiva a leitura. Para que o processo de leitura e escrita ocorressem os alunos tiveram que ser capazes de navegar por vários links, pois o hipertexto é a junção de multimídia, multilinguagens, chamando-se de hipermídia.

> Essa nova ferramenta na rede, através de suas hiperligações, permite que o leitor elabore com mais facilidade, através de uma simples conexão, sua própria estratégia de leitura, percorrendo o caminho que achar mais conveniente. (ALMEIDA, P. P. F 2008 p 21)

Durante algumas aulas os alunos leram o texto nos computadores da escola, enquanto liam, os alunos foram descortinando os links que a obra oferece e navegando nas novas páginas que iam surgindo. Conforme afirma (NEITZEL, 2009)

> O modelo de texto em rede possui as características da não-sequencialidade e da recursividade, oferecendo diferentes entradas de acesso, permitindo ao usuário a navegação através de pontos diversos. Quando um texto é formado seguindo uma estrutura em rede, tomando-se o cuidado para que todos os pontos se interconectem, não existe ordem certa de leitura. (NEITZEL, A. de A. 2009, p. 170)

Apesar dessas várias narrativas, a história é uma só, como podemos observar quando se acessa seu prefácio:

> "Tristessa não é um jogo onde você brinca de mudar a história e descobre múltiplos e infinitos finais. A história é uma só, os diferentes caminhos é que o levarão por diferentes estradas e durante a viagem as paisagens montarão diferentes estórias em sua cabeça." (tristessa: WWW.quattro.com.br/tristessa/Ficção & Interface: The Passenger. Copyright 1995- 2011. Marco Antonio Pajola.)

O trabalho foi realizado de forma interativa, de várias formas, em diferentes suportes, pois os alunos, licenciandos e professor supervisor o faziam em sintonia, dando sequência, dinamicidade e vida à obra. Percebeu-se que a leitura causou no leitor a fruição e o prazer inconscientemente, pois a partir do momento que existiu o estranhamento nota-se que houve fruição.

ENCORAJAMENTO PARA A ESCRITA DIGITAL

Ao término da leitura fruitiva promoveu-se o diálogo entre alunos, professora e licenciandas sobre a obra. Organizou-se um seminário em sala para que fossem socializados os sentimentos que a leitura de *Tristessa* promoveu. Depois de todos os relatos, a professora falou novamente sobre a obra e explicou (re)ssignificando a história, portanto:

> "É necessário resistir à impressora e deitar o olhar pelo monitor, descobrir como se opera a leitura não mais em caracteres móveis, mas em *bits*, eis o desafio. É essencial experimentar a sensação de ler na tela e poder, assim, investigar os procedimentos de composição da escrita digital, opor-se à tentação de ler na ordem em que nós, da cultura ocidental, fomos alfabetizados, da primeira à última página, da esquerda para a direita, de cima para baixo." (NEITZEL, A. de A. 2009, p. 174)

Para iniciar o processo de escrita exibiu-se um vídeo do autor brasileiro Milton Hatoum no qual ele diz que "É preciso coragem para escrever". Na aula seguinte foram lidos os contos "Dançarinos na última noite", do

livro "A Cidade Ilhada" também do escritor Milton Hatoum, para se fazer um paralelo entre texto em papel e texto eletrônico. Finalmente fez-se a apresentação da ferramenta para escrever as obras, o Google Doc's.

OS DESAFIOS DA ESCRITA

Como parceiros para inspirá-los ainda mais a escrever a história digital, foram ofertados contos de Rubem Braga e Milton Hatoum. Iniciado o processo a cada aula as licenciandas acompanhavam os grupos ao laboratório de informática, colocando-se como mediadoras no processo de criação. Os grupos navegavam em diferentes sites para encontrar os links ideais, interagiam uns com os outros para não utilizarem a mesma palavra, pesquisavam discordavam e concordavam entre si. Decidiram inclusive não retirar imagens da web, mas fotografarem-se para se transformarem nos personagens da obra. Ao final das criações de links, os alunos já estavam ansiosos para ver a obra finalizada. Depois de finalizadas as produções as licenciandas procederam a revisão final da obra. Foram produzidos dois contos, um intitulado "Como se fosse verdade" e o outro "Os mistérios do reencontro". A tessitura a 40 mãos estava finalizada. Para o lançamento das obras na internet foi convidada toda comunidade escolar e uma equipe procedeu a leitura dramática de uma das narrativas. Após a apresentação das obras foi então realizado o lançamento de ambas na web que se encontram nos endereços: http://gruporubembraga.wix.com/comosefosseverdade e http://grupomiltonhatoum.wix.com/misteriosreencontro.

Para finalizar o evento a coordenadora de área do PIBID abordou sobre a importância desse trabalho e o fato de ser um trabalho inédito na formação de leitores e escritores na Escola Pública. O resultado do projeto evidencia que devem ser possibilitadas leituras sem margens tais como estas que foram realizadas cruzando-se e entrecruzando-se diversos caminhos para formar leitores e produtores de textos literários tanto em meios eletrônicos como tradicionais.

Referências

ALTENFELDER, A. H. et, al. *Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital*. São Paulo: Cenpec, nº 1, 2011.

ALMEIDA, P. P. *Fontes de informação literária na internet*: uma avaliação. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLIT0303-D.pdf> Acesso: 30 out 2013

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva s.a., 1993. 3ª. ed.

BEIGUELMAN, G. *O livro depois do livro*. São Paulo: Petrópolis, 2003. Disponível em <http://www.desvirtual.com/thebook/o_livro_depois_do_livro.pdf> Acesso: 31 out 2013

CARDOSO, A. P. P. *Práticas diferenciadas em sala de aula.* Porto Alegre 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35709/000794915.pdf?sequence=1> Acesso: 29 out 2013

CULLER, J. *Teoria Literária*: uma introdução. Tradução Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

NEITZEL, L. C. NEITZEL, A. A. (orgs.) *Leitura e produção em meio digital.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

SANTOS, A. L. *Leituras de nós*: ciberespaço e literatura. — São Paulo: Itaú Cultural, 2003. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000402.pdf> Acesso: 31 out 2013.

VERSANI, D. B., YUNES, E., CARVALHO, G. *Manual de reflexões sob boas práticas de leitura.* Apud: Olimpíada da língua portuguesa, escrevendo o futuro. Na ponta do lápis. Ano IX número 22. Agosto de 2013

Os sentidos da Escola Vila

Patricia Limaverde[1]

RESUMO

O texto descreve e discute alguns cenários transdisciplinares de aprendizagem da Escola VILA, de Fortaleza no Ceará. Compara, em termos gerais, os sistemas sociais aos sistemas vivos. A Escola VILA, sendo considerada como um sistema social educativo, possui códigos particulares compartilhados por todos que a compõem. Tais códigos expressam diferentes categorias de sentido. O texto investiga essas categorias de sentido e propõe uma educação libertadora a partir do refinamento sensível das percepções e, consequentemente, das ações pedagógicas por parte do educador.

Palavras-chave: transdisciplinaridade; educação sensível; sistemas sociais; Escola VILA

Toda semente é repleta de potenciais e contém em si um determinado código que necessita de causas e condições para que possa revelar sua natureza e expressar seus sentidos.

No início da década de 80, em Fortaleza, no Ceará, surgiu um contexto propício à mudanças no cenário educativo local: mães e pais de família buscavam uma alternativa à educação tradicional, um novo paradigma que fosse embasado nas interligações entre saberes de diferentes áreas do conhecimento, entre teoria e prática, entre pensamento, sentimento e sensações. Uma nova educação onde o corpo, as artes e a convivência com a natureza encontrassem um espaço legítimo no currículo e na didática.

No quintal de nossa casa, minha mãe iniciou o que seria a semente da Escola VILA: um espaço não formal de aprendizagem na convivência, com atividades de artes, artesanato, teatro, música, expressão corporal, plantio e outras ações educativas. Um espaço em que crianças e "orientadores" estabeleciam seus objetivos e realizavam projetos didáticos contextualizados.

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília-Brasil/ Universitat de Barcelona-Espanha. Pesquisadora do Grupo Ecotransd. Mestre em Educação Currículo pela PUC-SP. Bióloga pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Universidade Estadual do Ceará. Editora gerente da Revista de Pesquisa em Extensão Universitária da UECE

Tal proposta, que não tinha muitas pretensões, acabou por atrair a atenção de boa parte da cidade, especialmente de professores universitários, jornalistas, artistas, ecologistas e políticos. Em pouco tempo, tínhamos muitas crianças em nosso quintal e as tardes eram sempre repletas de magia e criatividade! Víamos plantas crescerem, colhíamos frutas e fazíamos comida; construíamos brinquedos e outros artefatos com sucata, madeira e diversos tipos de materiais; realizávamos apresentações artísticas toda semana; fazíamos campanhas e manifestações socioambientais envolvendo todas as famílias; fazíamos trabalho de corpo para manutenção da saúde e meditação.

Assim, em outubro de 1981, essa semente encontrou o solo apropriado para germinar: nascia a Escola VILA, com um projeto pedagógico inovador em um contexto de escola formal. A ideia nuclear de estabelecer um ambiente de aprendizagem vasto, visando o desenvolvimento de habilidades de interação com o meio social, com a natureza e do indivíduo consigo mesmo, num processo de autoconhecimento, repercutiu de diferentes maneiras na composição curricular e na didática próprias da Vila.

Assim como uma semente, ao longo de mais de três décadas, a Escola VILA germinou, brotou, cresceu, estabeleceu-se, frutificou e já semeou outros contextos. Desta maneira, a Vila, como um sistema social, pode ser comparada a um sistema vivo, a um organismo.

Os sistemas sociais, de certa forma, são regidos pelas mesmas características biológicas dos sistemas vivos:

- são sistemas abertos trocando energia, matéria e informação com o meio;
- possuem um conjunto de códigos compartilhados entre todos os seus elementos, ou seja, os membros de um mesmo sistema social compartilham códigos como regras de conduta, normas e valores que dão forma a suas atitudes;
- possuem reprodução e hereditariedade, ou seja, possuem a tendência de conservar e reproduzir seus códigos nucleares ao longo do tempo, geração a geração. Podemos evidenciar isso em sistemas sociais como a instituição escolar, as igrejas, empresas, etc.;

- mesmo com a tendência à conservação, por serem sistemas abertos, são passíveis de combinação gênica entre sistemas sociais distintos, ou seja, eles podem mesclar seus códigos internos e dar origem a novos sistemas sociais;
- desta forma, apresentam mutações ao longo da história;
- exibem homeostase, ou seja, possuem capacidade adaptativa em relação ao meio;
- estão sujeitos à evolução como requisito adaptativo às pressões ambientais;
- há uma grande diversidade de sistemas sociais.

Desta maneira, a Escola VILA, como qualquer sistema social, apresenta ao longo de sua existência um conjunto de códigos compartilhados entre seus elementos, garantindo sua identidade o que a torna uma entidade, comparável a um organismo. Assim percebemos que sua organização permanece íntegra, com poucas alterações, enquanto sua estrutura pode se alterar mais facilmente, de forma a atender às demandas que surgem no decorrer de sua história. Os códigos nucleares dos sistemas vivos e dos sistemas sociais, portanto, delimitam a organização de tais sistemas.

Assim, quando perguntamos o que pode caracterizar o sistema social da Escola VILA, estamos em busca de seus códigos compartilhados. Que conjunto de códigos define a organização da Vila?

Podemos inferir que códigos são informações que produzem algum sentido. A melhor forma de se analisar os códigos é a partir de sua expressão significativa. O DNA, por exemplo, possui sequências inteiras não codificáveis, que não fazem sentido em si mesmas. Assim, nem tudo que está no DNA é, em si, código. Códigos e sentidos estão, portanto, imbricados.

Os códigos dos sistemas sociais escolares vão além dos conteúdos curriculares disciplinares. A visão tradicional de currículo é restrita se contempla apenas conteúdos disciplinares. Na verdade o currículo, se entendido sob uma visão ampla, transdisciplinar e complexa, poderia ser todo o conjunto de códigos compartilhados de um sistema social educativo, e

incluiria não só os conteúdos disciplinares, mas também os valores, os códigos morais, as regras de conduta e outros códigos implícitos nas situações mais usuais de tal sistema.

Quais seriam, pois, os códigos compartilhados na Escola VILA que expressam sentido e, desta forma, podem constituir sua identidade? Para encontrar tais características, precisamos compreender o que podemos considerar como "sentido".

Por "sentido", podemos compreender diferentes categorias de significado. Por exemplo, "sentido" pode ser entendido como:

- o próprio significado de algo;
- um sentido sensorial, como os cinco sentidos que possuímos no corpo;
- uma direção a ser tomada enquanto nos movemos: o sentido do movimento;
- um estado sentimental: uma emoção sentida e percebida;
- um objetivo traçado para uma meta a ser alcançada: o sentido de determinada ação;
- a importância de se realizar algo;
- um propósito maior, um significado mais profundo, o "sentido" da vida.

Portanto, a palavra "sentido" transita por diferentes significados, envolvendo a inteireza do ser humano, ou seja, perpassa os âmbitos corporal, sensorial, motor, relacional, emocional, cognitivo e até espiritual.

Durante as vivências nos Laboratórios de Horta, Farmácia Viva, Pomar e Jardim, por exemplo, podemos notar essas diferentes categorias de sentido:

- o contato direto, sensorial, com elementos da flora: a textura, o cheiro, o sabor, as cores e formas de cada parte da planta; a percepção visual e auditiva da planta em seu contexto como o barulho de uma fruta caindo, a agitação das folhas ao vento, a interação

de outros seres vivos com a planta como os insetos, minhocas, etc.; o microclima que um conjunto de plantas pode criar tornando o ambiente mais sombreado, úmido e prazeroso;

- o refinamento da percepção atenta e do ato de cuidar na manutenção desses laboratórios ao tentar perceber o que a planta necessita naquele momento: ela precisa de mais ou de menos água? Está sendo atacada com pragas? Suas folhas estão vistosas ou murchas e descoloridas? Ela precisa de mais nutrientes no solo? Precisa de poda? Que indicadores podem nos dar essas informações?
- que impressões, emoções e sentimentos, que reflexões subjetivas o ato de cuidar das plantas me proporciona? Que vivências compartilhadas entre os colegas de grupo, durante os períodos diários de laboratório, se fazem significativas, produzindo um sentido subjetivo?
- num sentido cognitivo, quais os objetivos a serem atingidos no trabalho com esses laboratórios? Qual o valor nutritivo dos alimentos da horta e do pomar? Quais os princípios ativos das plantas medicinais da Farmácia Viva? Que plantas cada turma vai cultivar? Qual a origem dessas plantas, seus nomes científicos, suas particularidades de plantio e colheita?
- qual o sentido maior de se participar dessas vivências nos laboratórios? Qual o propósito dessas vivências para a minha vida?

Alem desses laboratórios que envolvem a flora, na Vila trabalhamos ainda os laboratórios de Manutenção, Tecnologia Alternativa, Saúde e Alimentação, e Fauna. Cada um desses laboratórios possui seus sentidos compartilhados.

De uma forma breve, descrevo a seguir os demais laboratórios desenvolvidos na Escola VILA sem, no entanto, entrar em detalhes sobre seus sentidos atribuídos:

- O laboratório da Fauna é um cenário transdisciplinar que possui um viveiro de animais de diferentes espécies. Nesse ambiente de

aprendizagem, os alunos são motivados a desenvolver habilidades de convivência com os animais, bem como a capacidade de observação e contemplação desses seres. São suscitados a pesquisar sobre os sistemas orgânicos de cada grupo de vertebrados e de invertebrados, presenciando aspectos como locomoção, reprodução, alimentação e outras características típicas de cada espécie.

- O laboratório de Tecnologias Alternativas é um ambiente criativo de possibilidades de construções de equipamentos e pequenas edificações que possuam em suas concepções a ideia de sustentabilidade e ecodesign. Nesse laboratório vivencial, os alunos entram em contato com tecnologias alternativas de captação de energia solar para aquecimento de água, secagem de frutas e ervas, cozimento de comida; captação e utilização da água pluvial; reutilização de água nas construções urbanas; reciclagem de papel; reutilização de sucata na confecção de objetos de utilidade doméstica. Além de pesquisarem sobre esses aspectos, projetam e executam a construção desses itens.
- No laboratório de Manutenção, manter o ambiente limpo, agradável e conservado é o principal objetivo desse cenário de aprendizagem. Nesse laboratório vivencial, os alunos aprendem técnicas de conservação de ambientes, como instalações elétricas e hidráulicas, restauração de móveis, conserto de objetos e aparelhos de uso doméstico.
- O laboratório de Saúde e Alimentação é um cenário de aprendizagem composto de uma cozinha experimental para os alunos elaborarem receitas naturais e saudáveis. Pesquisam e elaboram receitas de pratos típicos de diversas regiões do país e do mundo, receitas experimentais, vegetarianas, orgânicas, entre outras. Estudam os valores nutritivos dos alimentos e diferentes formas de balanceamento de cardápios.

Além dos oito laboratórios que são vivenciados no cotidiano da Escola VILA, há também cinco espaços de criação, autoconhecimento e transformação que são:

1 - Artes Plásticas: ateliê onde o aluno aprende diversas técnicas de artes, desde os mais variados estilos de pintura, escultura, xilogravura, colagem, etc. O objetivo maior é ir além da técnica. É servir de possibilidade de linguagem para expressão concreta, com o auxílio de diferentes materiais, de conteúdos internos como emoções, pensamentos, opiniões, impressões. Noções de equilíbrio e diversidade estética são trabalhadas.

2 - Artesanato: ateliê de criação de trabalhos manuais, com diversas técnicas como croché, tricô, corte e costura, macramê, papel machê, etc. A força de vontade e a disciplina são habilidades bastante desenvolvidas nesses ateliês, bem como aperfeiçoamento e destreza. Noções como acabamento e durabilidade são trabalhadas, bem como a ideia de reutilização de itens de refugo, que seriam jogados fora, como embalagens e outros produtos descartáveis.

3 - Teatro: expressão teatral, nos mais diferentes gêneros, passando por dramatizações, mímica e clown. Utilizando-se do próprio corpo, da própria voz, de gestos, figurinos, máscaras, cenários, os alunos são incitados a representar situações, a se transpor a realidades não vividas, a experimentar personalidades diferentes, a mudar de papeis, a refletir sobre os papeis que representam e quais podem desenvolver.

4 - Música: desde a iniciação musical até o canto ou a prática de um instrumento escolhido. A música é um tipo de expressão sutil, não visível, mas bastante tocante e reverbera em sentimentos e impressões. Cantar e tocar são habilidades inerentes ao ser humano desde de épocas primitivas. Desenvolver estas habilidades nos reconecta ao ser humano ancestral, que era capaz de utilizar-se da máxima "quem canta seus males espanta" da maneira mais essencial.

5 - Corpo: yoga, meditação, tai chi chuan, do-in, técnicas de massagem, são parte do currículo desse ateliê vivencial. Autoconhecimento e a saúde do corpo e da mente são os principais objetivos dessas aulas.

Assim como tentamos fazer quando analisamos os sentidos dos laboratórios de Horta, Farmácia Viva, Pomar e Jardim, cada um desses outros cenários transdisciplinares expostos deveria ser refinadamente percebido em seus sentidos possíveis, o que não seria possível no contexto deste breve texto.

Essa descrição sucinta dos cenários transdisciplinares de aprendizagem da Escola VILA não expressa a amplitude de diferentes categorias de sentidos que lhes podem ser atribuídos. Ou seja, para chegarmos ao entendimento mais aproximado daquilo que vem a ser a identidade da Escola VILA, ou seja, seus códigos nucleares compartilhados, necessitamos ampliar nossa visão, nossa percepção, nosso modo de pensar e nos aventurar a explorar sentidos mais profundos que apenas uma descrição sumária de conteúdos, objetivos ou ações pedagógicas.

Num sistema social, a maioria dos códigos são compartilhados de forma não consciente, nem sempre são percebidos e identificados. Nesse sentido, torna-se de extrema importância o refinamento sensível do educador para que ele possa perceber cada vez mais os sentidos de suas ações pedagógicas intencionais. Tal refinamento permitiria ao educador uma amplitude criativa em relação a sua prática docente.

Ampliando nossa percepção abrimos espaço para a expressão mais consciente e sensível de códigos compartilhados através dos sistemas sociais educativos. Adentramos, desta forma, a dimensão da educação sensível.

O trabalho da Escola VILA busca portanto expandir, refinar e ao mesmo tempo, aprofundar os sentidos da formação humana. É um caminho de educação transdisciplinar que transgride e transforma, que perpassa as fronteiras disciplinares, indo além, envolvendo dimensões distintas de formação sensível. Busca a inteireza e a diversidade; o autoconhecimento e a convivência atenta ao cuidado com o outro e com a natureza; a compreensão da interdependência e, ao mesmo tempo, o potencial de libertação transformadora de cada um, envolvendo as diferentes dimensões do ser humano, em todos os sentidos.

Pequenos clics: o olhar das crianças nas fotografias

Celma de Sousa Andrade Fonseca[1]

O presente relato apresenta uma experiência educativa desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil 13 de Maio no segundo semestre de 2012, com a participação de 15 crianças do agrupamento BC (idade compreendida entre 1 ano a 2 anos e 11 meses). A instituição é mantida pela Secretaria Municipal de Educação atendendo 52 crianças, em período integral, oriundas de vários bairros. A instituição encontra-se localizada na Rua 13 de Maio Qd. 57 - Parque Industrial João Braz, Goiânia - Goiás.

O trabalho com a temática: fotografia no cotidiano do CMEI teve como referência a observação diária a partir dos movimentos e interesses das crianças do agrupamento "EI-BC" (1 ano a 2 anos e 11 meses).

Imbuída de um olhar sensível para observar, registrar e avaliar as propostas desenvolvidas foi possível atender as necessidades e apontamentos das crianças que comunicaram nas diferentes linguagens seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim o registro fotográfico pode representar esses momentos, olhares e acontecimentos a partir dos referenciais: brincadeiras e interações. De acordo com Guimarães (2011) "a fotografia intervém, participando do processo e produzindo descobertas não previstas neles. Ela representa e cria o objeto nela figurado".

Destaco que a documentação produzida encontra-se organizada na instituição disponível aos interessados em conhecer a prática desenvolvida, além da socialização também ter acontecido em outros espaços educativos do município como na 1ª Mostra Pedagógica: Educação e Tecnologias do ano de 2013, organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em

1. Centro Municipal de Educação Infantil 13 de Maio. Pedagoga e Especialista em Educação Infantil e Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás. Professora e Coordenadora na Rede Municipal de Educação de Goiânia desde 2008. Contato: celma.wadson@hotmail.com

que o projeto foi apresentado em forma de painel e escolhido em 1º lugar por votação popular.

Neste primeiro momento trago os elementos que justificaram e sistematizaram o projeto[2] "Pequenos Clics: o olhar das crianças nas fotografias" para em seguida apresentar um breve relato desta experiência.

Quanto ao conceito de recurso tecnológico este representa um meio para se atingir um objetivo, neste caso o de propiciar o acesso aos bens produzidos pela humanidade.

De acordo com a Proposta Político Pedagógica "Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia" traz enquanto desafios para as instituições educacionais

> O tema das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A ação educativa precisa incorporar vivências e experiências que sejam permeadas pelo uso e apropriação das tecnologias digitais, o que significa trabalhar no cotidiano da instituição com gravadores, máquinas fotográficas, câmeras, projetores, computadores e diferentes mídias (GOIÂNIA/SME, 2012, p. 195).

Diante do acesso aos recursos tecnológicos dispomos na instituição máquinas fotográficas digitais para que no desenvolvimento dos trabalhos realizarmos o registro fotográfico das crianças nas situações significativas que representem as intencionalidades das propostas desenvolvidas.

A proposta do projeto foi avaliada no decorrer das atividades do segundo semestre. Durante as brincadeiras as crianças sinalizavam quando eram fotografadas as seguintes pontuações: "professora tira a foto", "deixa eu tirar". Estes apontamentos representaram o interesse das crianças em registrar os momentos vividos em diferentes situações, explicitando suas escolhas e interesses, principalmente quando se viam envolvidas nas situações lúdicas e prazerosas.

2. Corsino (2012) define projeto como "antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado. Uma ideia para ser transformada em ato. No trabalho com projetos, as pessoas mobilizam-se e envolvem-se para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais".

De acordo com as DCNEI (2009) é papel da Educação Infantil e eixo do currículo garantir que os espaços educativos

> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
>
> Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Assim buscou-se valorizar a participação das crianças nos registros fotográficos em diferentes momentos e contextos dando visibilidade aos seus interesses e aprendizagens, trabalhando a fotografia das vivências a partir do olhar das crianças oportunizando experiências significativas e prazerosas com uso de recursos tecnológicos disponíveis.

O projeto "Pequenos Clics: o olhar das crianças nas fotografias" mostra a possibilidade de trabalhar a fotografia a partir da exploração da máquina fotográfica, recurso tecnológico de interesse das crianças.

Para dar sentido e significado a este trabalho recorremos às diferentes linguagens para contextualizar o trabalho objetivando o olhar atento das crianças para os registros fotográficos que constituíram a história e memória deste trabalho.

As falas das crianças foram ponto de partida para organizar os interesses observados na perspectiva de sistematizar os conhecimentos aprendidos, objetivando ampliar os saberes e hipóteses das crianças sobre o uso da máquina fotográfica explicitando o significado que o registro fotográfico tem no cotidiano do CMEI.

Enquanto metodologia a roda de conversa foi uma das estratégias mais utilizadas neste trabalho, principalmente por oportunizar: o encontro coletivo; a troca de experiências entre adultos e crianças; a apresentação e desenvolvimento das propostas envolvendo diferentes linguagens; do planejamento e registro dos acontecimentos; da necessidade de encaminhamento e reorganização do projeto; da sistematização dos conhecimentos e claro a avaliação.

Diante deste recurso concluímos que as crianças têm acesso à máquina fotográfica desde a tenra idade "e logo que compreendem a possibilidade de verem o resultado em tempo real, solicitam aos adultos manusearem os equipamentos" (Goiânia, 2012, p. 195). Assim a máquina fotográfica foi explorada pelas crianças, primeiramente ouviram as orientações quanto ao uso e cuidados que o objeto requeria e depois os combinados para que todas participassem.

As crianças atentas viram as imagens surgindo na tela digital do objeto e realizaram seus registros fotografando a professora e os espaços do CMEI. Durante a atividade apontamentos importantes foram delineando nossas ações. Sobre a fotografia podemos afirmar que

> O ato de fotografar e a fotografia geram experiências que têm mais a revelar do que a imagem circunscrita, produzida pela câmera. O clique, ou seja, a tomada da foto, não é algo mecânico, mas encontra-se encerrado num ciclo técnico, estético, relacional e político (GROISMAN Apud GUIMARÃES, 2011, p. 107).

A avaliação inicial do projeto se deu pela observação atenta junto às crianças quanto os significados que elas deram à proposta, sendo visível nas brincadeiras que o grupo passou utilizar diferentes objetos para representar a vivência com o uso da máquina fotográfica.

Para significar o trabalho apresentamos a documentação produzida pelas professoras desde a chegada das crianças no ano de 2011, explicando que as pastas faziam parte da história delas neste espaço. Na relação entre fotografados e a fotografia, podemos concordar com Guimarães (2011, p. 114-115) quando diz do interesse em

> Investigar quais sentidos emerge sobre as relações, sobre o lugar da criança naquele contexto, sobre a constituição de sua subjetividade. Nesta perspectiva, o ato fotográfico funciona como experiência de interação, socialização e aprendizagem compartilhada, especialmente a partir das interpretações das fotos, que permite uma possibilidade outra de apreensão e apresentação de cada um que foi fotografado.

Durante as brincadeiras as crianças foram convidadas a registrarem os colegas nas atividades realizadas. Avaliamos que os objetivos foram alcançados, pois as crianças demonstraram suas aprendizagens no uso do instrumento.

Nossos fotógrafos também se "arriscaram" explorando paisagens e a cada encontro relembrávamos os trabalhos realizados, planejando e avaliando as próximas ações. Dentre elas a comunicação do projeto, momento que as crianças foram convidadas a comunicarem às profissionais da instituição o desenvolvimento da temática.

A partir das experiências vivenciadas avaliamos que propiciamos situações significativas que levaram as crianças a perceberem participantes dos processos, da autonomia pelas escolhas, as trocas afetivas observadas a cada encontro. Para concluirmos o projeto realizamos a comunicação dos trabalho desenvolvido organizando exposição na qual tivemos a presença das crianças da instituição e famílias. De acordo com Barbosa; Horn (2008, p. 64-65)

> Os registros evidenciam o quanto as diferentes áreas do conhecimento vão emergindo nas atividades que se integram não pela atividade em si, mas pelos processos mentais que se desencadeiam e que vão sendo percorridos. Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças.

As reflexões e estudos indicaram que no uso dos recursos tecnológicos, nós profissionais da educação, nem sempre utilizamos este instrumento a favor das aprendizagens das crianças fazendo história e memória com sentidos e significados sobre suas aprendizagens, pois os registros realizados pelas professoras ainda são pouco socializados para as crianças e famílias.

Enquanto reflexão sobre os registros fotográficos das crianças Gobbi (2011, p. 132) nos convida a pensar: "Elas são vistas? Olhadas? Como e por quem? O que está sendo registrado, quando se registra?". Desta forma o trabalho com a temática indicou a necessidade de um trabalho sistematizado que ampliasse as aprendizagens a partir do novo e de "como lidar com

esse objeto social e cultural, imagens-narrativas representantes de tantas infâncias e docências".

Considerando a relevância da temática acredita-se que esta é possível de ser desenvolvida em outros espaços educativos, tendo em vista a necessidade de oportunizar às crianças o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, dentre eles os recursos tecnológicos disponíveis nas instituições.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil*: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C. ; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação Infantil*: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças*: à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 129-157.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Infância e Crianças em Cena*: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia. SME, 2012.

_____. CMEI 13 de Maio. *Proposta Político Pedagógica*: convivendo com sujeitos de direitos. Goiânia/SME, 2013.

GUIMARÃES, Daniela. Fotografar: construindo-me pesquisadora e construindo o objeto da pesquisa. In: GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche*: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia [et al]. *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na educação infantil.* Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 175-200.

Pipoesia: prática pedagógica e leitura do texto poético

Célia Sebastiana Silva[1]
Pitias Alves Lobo[2]

Para Huizinga (2010), poesia e jogo possuem uma afinidade não somente exterior, mas que se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pelos recursos da rima, da assonância, da aliteração, os efeitos de sentido, a construção sutil das metáforas, os trocadilhos, o desenvolvimento de um tema, a expressão de um estado de espírito, em todas essas manifestações da criação poética há a intervenção do elemento lúdico, assim como no jogo. Na modernidade, um novo modo de ser dos sujeitos brincantes começa a operar, em razão da racionalidade ocasionada pelo advento dos esportes e do olimpismo. Desse modo, o caráter de perder e ganhar acumula outros significados, a partir da racionalidade instrumental que produziu práticas educativas para a perpetuação do modo de produção capitalista. Isso ocasiona uma nova forma de ensinar a "brincar" que se contrapõe ao espírito libertador, desinteressado, espontâneo e lúdico da brincadeira. Na contramão dessa perspectiva, apresenta-se, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, o *Pipoesia*, um projeto de leitura de poesia que procura manter a ação da ler como seu mote principal, mas que também promove uma experiência didático-pedagógica, de caráter interdisciplinar, que traz os processos populares de jogar/brincar para dentro do espaço institucionalizado da escola. O projeto objetiva a vivência da leitura de poesia e seus desdobramentos como experiência estética, além da construção do brinquedo – a pipa – onde são inscritos os poemas e, posteriormente, soltos. Esse brinquedo, em sua gênese, um instrumento de comu-

1. CEPAE/ Universidade Federal de Goiás; celia.ufg@hotmail.com
2. CEPAE/ Universidade Federal de Goiás; pitiaslobo@live.com

nicação de guerra, usado na antiguidade oriental para a comunicação de diferentes grupamentos de combate, promove experiências corporais que ganham outros sentidos, porque constituem um direito a ser apreendido na educação escolarizada. No mesmo sentido, a leitura de poesia promove a apropriação da experiência estética e sensibiliza para a recepção e exploração do texto poético em todas as suas potencialidades.

E uma dessas potencialidades é a de aglutinar as diversas linguagens que compõem as diferentes áreas do conhecimento como no caso do projeto Pipoesia. Barthes (1989), em reflexão sobre o ensino de literatura, diz que, se por algum excesso de socialismo ou barbárie todas as disciplinas fossem expulsas do ensino, a literatura deveria ser salva, em vista de que todas as ciências estão presentes no monumento literário. O espaço da escola é, por excelência, o lócus em que se dá a correlação entre as diversas áreas do conhecimento, pois é, no ambiente escolar, que se pode estabelecer o diálogo entre o ato da leitura, a recepção do texto literário e a articulação com os diversos saberes.

Ao se especificar as considerações sobre a leitura do texto poético, pode-se dizer que a presença da poesia na sala de aula ou, como queiram, a escolarização da poesia deve ser considerada sob o ângulo de seu poder de ativar o exercício crítico e a sensibilidade do aluno, permitindo a ele ampliar a consciência de si e da realidade, por meio de emoções e ideias, bem como de tomar consciência da própria individualidade e do mundo circundante. Franquear ao aluno, portanto, a possibilidade de convivência e intimidade com o texto poético é um modo de desafiá-lo a ampliar a sua capacidade leitora, a partir de suas necessidades, valores e práticas sociais.

No contexto das práticas escolares de leitura de poesia, é indispensável problematizar a resistência, quase sempre recorrente, por parte dos atores envolvidos no processo de leitura: o aluno e o professor. Muitos professores argumentam que não trabalham com poesia porque os alunos "não gostam", "não se interessam," "não se envolvem" e, em alguns casos, quando trabalham, estão apoiados no livro didático que, muitos deles, dão a ela uma função utilitária para a exploração gramatical ou para abordar

questões de interpretação muito superficiais. Os alunos por sua vez leem pouca poesia porque não são estimulados ou provocados a fazê-lo. Essa "resistência" à recepção do texto poético não advém necessariamente da falta de gosto pela poesia, mas de uma "dificuldade de entender o que se lê", (conforme os alunos sempre argumentam), ocasionada pela falta de familiaridade com a leitura de poema. Nesse caso, figura a necessidade de um mediador que coloque o poema no contato frequente e desafiador diante do aluno na sala de aula, mas, para que isso ocorra, o professor precisa de ter passado por uma formação que o tenha tornado também um eficiente leitor do texto poético.

Enfim, é necessário franquear ao aluno a possibilidade daquilo que, na relação de ensino, Borges (1980) chama "sentir a poesia": Certas pessoas têm dificuldade em sentir a poesia, daí dedicam-se a ensiná-la" (p.126). Não se trata de "idealizar" o papel da poesia na sala de aula, mas não se pode negar que ela é fundamental para, como objeto de leitura, não só ampliar as competências das operações intelectuais pela abertura à constante construção de sentido, como também de, como objeto estético por excelência, ser capaz de dizer diretamente à sensibilidade do leitor.

Cabe ressaltar ainda que o texto poético é o menos prestigiado dentre os gêneros literários no fazer pedagógico e a formação precária do professor mediador da leitura de poesia, em grande parte das vezes, compromete a interação entre o aluno leitor e a palavra poética. Como a leitura de poemas fere a ordem lógico-referencial de nosso modo de compreensão, faz-se necessária, tomando-se por parâmetro alunos pouco iniciados em leitura, a figura do leitor especializado, representada pelo professor. Pressupõe-se que ele seja o principal elemento de ligação entre texto e aluno, preservando neste o "fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética", como dirá Drummond (1974).

Ao se pensar a formação do leitor literário, especialmente a do leitor jovem, o gênero poético é assaz desafiador, em vista de que, embora esteja na origem de todas as coisas e, juntamente com a dança, o canto, o mito, as "estórias", está presente nas atividades cotidianas das comunidades mais

primitivas, a poesia distancia-se muito, especialmente em uma época volátil como a nossa, do leitor comum e se encontra, via de regra, marginalizada no âmbito escolar, em razão até mesmo, de seu caráter, mais inacabado, mais circular, mais "espiralado" como quer Paz (1982) que o da prosa. Tais considerações nos levam a uma pergunta inquietante: como mediar eficazmente a leitura de poesia na sala de aula? Com base nessa pergunta e no desafio de aproximar o aluno leitor e a poesia, é que foi proposto e executado o projeto PIPOESIA.

A idealização do projeto PIPOESIA abarca fundamentalmente uma proposta que envolve a leitura do texto poético em sua essência e, como consequência, um resultado mais eficaz na formação do jovem leitor, mas nela também está contido um propósito de se dar realce ao aspecto lúdico na experiência pedagógica. Para Huizinga (2010), poesia e jogo possuem uma afinidade que advém não somente do fato de se desenrolarem em um ambiente de arrebatamento e entusiasmo que se torna sagrado ou festivo, conforme a circunstância. Essa afinidade se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora.

Como diz Vygotsky (2000), o jogo e as brincadeiras são resultados de processos sociais, na condição de atividades socioculturais livres e originadas de valores, hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social e a escola é um espaço assaz desafiador para a realização de jogos e brincadeiras interligados com a poesia, que, em sua essência, situa-se na esfera lúdica. Assim, a associação do aspecto lúdico do jogo com a poesia pode resultar em uma importante *práxis* pedagógica. Huizinga (2010) ainda diz que a *poiesis* se exerce, numa região lúdica do espírito, num mundo específico para "ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na 'vida comum' e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade." (2010, p. 133).

A proposta do projeto PIPOESIA, desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), tem como objetivos promover a apropriação do significado do texto poético, a partir da expe-

riência estética, fundamentando-se na leitura de poesia e na produção de alguns textos, por meio do exercício da linguagem poética; sensibilizar para a recepção e exploração do texto poético em todas as suas potencialidades; contribuir para a formação de um leitor literário mais autônomo e mais humanizado; divulgar a poesia, a partir da leitura de diferentes poetas modernos e contemporâneos; analisar os recursos expressivos do texto poético, relacionando texto e contexto de produção; participar, pela experiência da fruição estética, da construção do significado do texto poético; promover um momento pedagógico de interação entre as várias disciplinas e as diversas áreas do conhecimento.

Antes de culminar com o evento *Festival de Pipoesia,* o projeto constitui uma gama de atividades nas aulas das diversas disciplinas. A partir da leitura dos poemas, ocorrem várias atividades, em sala de aula, envolvendo a leitura e a produção de texto dos diferentes gêneros textuais orais e escritos, a saber: biografia, entrevista, jogral, recital, carta, dramatização, verbete, resumo, resenha. Enfatizando o aspecto lúdico, os alunos confeccionam as pipas e nelas inscrevem as poesias de que mais gostam e, no evento *Festival de Pipoesia*, soltam as pipas.

O trabalho de leitura e escrita mais diretamente ligado à poesia é feito nas aulas de língua portuguesa ou de língua inglesa. A confecção das pipas é feita nas aulas de educação física, conforme, no projeto da disciplina, prevê-se a construção de um brinquedo; nas aulas de matemática, são trabalhadas as noções de medidas e da geometria constituinte da construção das pipas; nas aulas de artes visuais, é dada a noção de forma e combinação de cores; nas aulas de geografia, são feitos estudos sobre o vento; nas aulas de teatro, é preparada uma atividade paralela do evento que consiste em um sarau com jograis, recitais e musicalização de poemas. As demais disciplinas também contribuem, conforme a adequação do projeto aos seus planos de trabalho. Em aulas de ciências/biologia, por exemplo, é feito um significativo trabalho de conscientização ambiental, a partir da leitura de poemas e de debates sobre os perigos relativos ao uso da pipa no ambiente urbano.

Em vista de que abrange todos os níveis de ensino da educação básica, a compreensão do elemento lúdico, especialmente representado pela

construção do brinquedo pipa e sua soltura posterior, assume diferentes dimensões de complexidade. Mantém-se, no entanto, o princípio de que o ponto culminante do projeto, que é o festival, seja de fato um momento festivo, de celebração mesmo dos resultados obtidos com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Referências

ANDRADE,C.D. A educação do ser poético. *Revista de Arte e Educação*, n. 16, 1974. Disponível em < www.oziris.pro.br/home/ver_texto.php?id=26 > (acesso em 3 de junho de 2013).

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.i

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

GEBARA, A. E. L. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

HEGEL. *Estética*. Poesia. Lisboa: Guimarães editores, 1980

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. Introdução à análise do texto poético. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1996.

PAIVA, Aparecida et all. *Democratizando a leitura*: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

PAULINO, Graça & WALTY, Ivete (Orgs). *Teoria da literatura na escola*: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/ Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SARAIVA, Juracy Assmann, MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola*: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TREVISAN, Zizi. A poesia na sala de aula.. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula:* praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Prática pedagógica "Aprendizes do João de Barro"

Wendell Nunes Alves[1]

Está prática pedagógica foi realizada dentro do ensino de língua portuguesa com estudantes entre 13 e 14 anos de idade. Compreendemos a língua materna, tanto em suas manifestações escritas ou orais, como o mais importante modo de interação entre as pessoas de uma mesma comunidade. Assim, nas aulas de língua portuguesa buscamos situações reais de comunicação e expressão para que haja a interação entre os estudantes e, por conseguinte a produção de sentidos, seja pela fala, pela leitura ou pela escrita. Nosso foco nesta prática pedagógica foi contribuir com o aprimoramento das competências linguísticas dos estudantes em leitura e a escrita. Para isso, definimos um tema e o percurso de estudo compreendendo a pesquisa, o debate, a produção escrita, e por fim, a produção artística assinalando uma possibilidade prática na vida social.

Fala-se muito em sustentabilidade e pratica-se muito a insustentabilidade. Partimos dessa premissa para iniciarmos nossas reflexões em sala de aula. O tema desenvolvimento sustentável é hoje muito comum dentro das escolas e também fora delas, isso não é diferente na Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito no setor Balneário Meia Ponte, Goiânia, local onde essa prática foi desenvolvida. Logo buscamos práticas sustentáveis reais, práticas concretas quem vão além de muitas ideias inovadoras, mas nunca executadas.

Além da jornada de trabalho como professor, também realizo, a mais três anos e de forma autônoma, pesquisas e experiências com construções sustentáveis na cidade de Santo Antônio de Goiás, no estado de Goiás. Logo, por já trilhar esse caminho e conhecê-lo um pouco, propus aos estudantes o

1. Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito. Graduado em letras Vernáculas pela PUC-GO, Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: wendelterra@gmail.com

desafio de pesquisar sobre casas sustentáveis e ir mais além, produzir uma obra artística que evidencie uma possibilidade de como construir nossas moradias de forma sustentável. Partimos para o estudo do tijolo ecológico porque em nossas pesquisas, basicamente pela internet, ele mostrou ser algo bastante inovador e viável, dentre todos os processos estudados.

Neste momento de pesquisa, aproveitamos para ler variados textos informativos e até mesmo acadêmicos, o objetivo era reunir o máximo de informações, porque o próximo passo era um estudo de campo, logo teríamos que estar preparados para comparar a teoria com a prática. Durante a realização de nossos estudos todos educandos foram convidados a participar de forma ativa. Assistimos a muitos vídeos, vimos muitas fotografias e fizemos muitas reflexões. O objetivo neste momento foi integrar as mais variadas linguagens para se explorar ao máximo o conhecimento. Toda pesquisa foi registrada por meio de esquemas de conteúdos, fichamentos e momentos de compartilhamento de informações em forma de debates.

Agora, como muitas informações disponíveis e acessadas, partimos para uma pesquisa de campo. Participamos da produção do tijolo ecológico e vimos uma construção toda feita com esses tijolos, assim verificamos o nosso objeto de estudo em sua real aplicabilidade. Em nossa experiência produzindo tijolos, observamos que a sua produção dispensa o processo de queima, ele não vai ao forno, e também descobrimos que ele pode ser fabricado a partir da reciclagem do entulho, restos de construções, o que o torna ainda mais sustentável. Reaproveitando o que era lixo e deixando de queimar árvores, além de não mais destruir nascentes para retirar o barro que serve como matéria prima para a fabricação do tijolo queimado. Neste dia de pesquisa e trabalho de campo, enquanto alguns estudantes fabricavam tijolos outros registravam suas impressões e descobertas, cada um desenvolvendo suas habilidades.

Depois de todos esses estudos, chegamos ao momento da produção escrita de um texto dissertativo. Os gêneros explorados foram o artigo de opinião, a notícia e o texto de instrução. Neste momento focamos o estudo da língua escrita, o como fazer estes textos. Passo a passo fomos

produzindo os textos juntos, em sala de aula. Para uma boa produção de texto e para que os estudantes aprendam a produzir textos é necessário que o professor realize um acompanhamento, indicando caminhos e mostrando sugestões, assim o famoso "é quantas linhas?" desaparece e a produção de texto torna-se prazerosa, a preocupação com o número de linhas toma outro plano, bem menor. Observamos que muitos educandos que tinham graves dificuldades para produzir textos, não só se permitiram tentar fazer, como mostraram resultados reais, produziram textos apesar de suas dificuldades com a norma padrão da língua.

Nossa produção artística foi uma instalação, uma casa em miniatura de tijolos ecológicos, montada e projetada pelos educandos. Nosso objetivo, além de apresentar um modelo real de prática sustentável essencial para as pequenas e grandes cidades, foi focar artisticamente a arquitetura da construção com tijolos ecológicos. Enfim, nossa proposta foi unificar a sustentabilidade, a arte e a educação num modelo contemporâneo de expressão: a instalação artística. Para isso fizemos uma planta baixa de uma pequena casa e partimos para ação. Fomos montando uma pequena residência com pequenos tijolos ecológicos, a decoração ficou por conta da criatividade de todos. Também foi realizada uma exposição das fotografias artísticas que foram feitas no dia da pesquisa de campo, sob a orientação da professora de Artes Visuais.

Por fim, trilhamos um caminho repleto de novidades em que o cada texto ganhava tinha sentido e motivo real de ser. De fato, saímos de um ensino tradicional de língua portuguesa, enjaulado em regas e mais regras, para uma vivência da língua em situação prática real, assim as regras vieram de forma natural de acordo com nossas necessidades. Aprendizes de João de Barro, a grande lição de um pássaro que constrói sua morada de forma artística e sustentável desde tempos imemoriais.

Práticas escolares inovadoras: o ensino da dança nas aulas de educação física

Letícia Cristina de Andrade Cauhy[1]
Leonardo Conceição Gonçalves[2]

RESUMO

Este estudo demonstra resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como aulas criativas de Educação Física podem contribuir para a diminuição do índice de evasão escolar. A pesquisa admite trações de uma metodologia qualitativa do tipo descritiva. Nesse sentido, não temos como finalidade explicar os fenômenos, mas sim descrevê-los. Dentre os resultados obtidos destacam-se a promoção e o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, bem como valores humanos e a formação de sujeitos críticos e autônomos, culminando na redução do índice de evasão escolar. Diante disso, conclui-se que uma aula de Educação Física, tematizada a partir do conteúdo dança, regidas de forma inovadora e criativa, também pode ser capaz de contribuir para mudar a realidade de muitos alunos, na medida em que estimula a vivência, o aprendizado e o fortalecimento de ações coletivas no interior da escola e da comunidade.

Palavras-chave: Evasão escolar; Dança; Inovação; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A escola como um dos principais equipamentos sociais, tem sido desafiada cotidianamente em articular o conhecimento que é trabalhado no contexto escolar com a realidade social do aluno, ou seja, seus problemas e necessidades sociais. (SANTOS, 2005).

Assim sendo, compreende-se que escola pública brasileira, há muitos anos, enfrenta problemas diversos no que concerne a manutenção de sua estrutura e funcionamento, como também a desvalorização profissional e a sobrecarga de trabalho dos trabalhadores desta área. Esta série de

1. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG - Campus Aparecida de Goiânia); e-mail: leticia_andrad@yahoo.com.br

2. Faculdade de Educação Física - UFG. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE - UFG); e-mail: professorleonardo@ufg.br

fatores vem causando desânimo e até mesmo abandono da profissão, como também favorece o aumento da violência, indisciplina e o desinteresse dos alunos, causando em muitos casos a evasão e a repetência escolar.

No Brasil, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2012), um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental, abandona a escola antes de completar a última série. Com a taxa de 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Vários estudos têm apontado aspectos determinantes da evasão escolar, dentre eles a desestruturação familiar, a ausência de políticas públicas governamentais eficazes, o desemprego, a desnutrição, a violência, acrescentamos, neste sentido, a ausência de práticas escolares que favoreçam um ambiente criativo e envolvente. Devido a isto, educadores brasileiros cada vez mais vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas que nela não permanecem (ALVES, 2013).

No caso da Educação Física, disciplina escolar e área do conhecimento que tratamos neste trabalho, apontam-se possibilidades de ênfase no não formal, da não exclusividade em produtos, mas progressivamente romper com o tradicionalismo. Trata-se de uma tarefa tanto de professores quanto de alunos desenvolver, portanto, o ato criativo nas aulas de Educação Física proporcionando o agir com criticidade, responsabilidade e autonomia.

Para Taffarel (1985), o ser humano é um ser indivisível e toda a fragmentação o aliena. Portanto, no ato de criação entram em jogo capacidades e habilidades cognitivas, modalidades de percepção, formas de organização de conhecimento e de reorganização de elementos. Entrelaçadas e inseparáveis das habilidades estão as motivações e valorações, tudo isto transparecendo em uma forma global através da expressão corporal.

Do ponto de vista sócio-político, a extensão do ato da criatividade se traduz ou através de uma produção potencialmente útil à sociedade, ou através das atitudes de um ser social que, ao sentir-se capaz de criar, sente-se capaz de transformar, de mudar, de melhorar.

Segundo Taffarel (IDEM) o que influencia o ato criativo das pessoas são as atitudes, as motivações, as capacidades e habilidades mentais e características pessoais.

Como criatividade (DIECKERT, 1983, apud TAFFAREL, 1985) entendemos que:

> [...] a criatividade é a habilidade de todo ser humano de produzir qualquer tipo de resultado mental, ou corporal, novo e desconhecido para quem o produziu desenvolvida de forma intencional e objetiva, podendo formar novos sistemas e combinações de informações conhecidas, bem como o domínio de referência conhecidas para uma situação nova e a formação de novos correlatos, podendo ser o produto uma forma artística, literária ou científica ou uma execução de forma técnica ou metodologia, não sendo, necessariamente, aplicado de imediato, ou perfeito e totalmente executado (p. 28)

Nesse sentido, os alunos devem sempre ser desafiados a realizar novas descobertas, e não somente receberem passivamente as informações fornecidas pelo professor. Dentre variadas obrigações profissionais, é tarefa do professor propiciar um ambiente favorável para que o aluno sinta-se estimulado a pensar e realizar novas descobertas.

Para materializar a ideia do ensino da Educação Física em uma perspectiva criativa, discorremos sobre o relato de experiência ocorrido na Escola Municipal Lions Clube Goiânia Tocantins, onde realizamos a experiência durante o evento 6º Festival de Cinema Brasileiro de Goiânia (Fest Cine Goiânia) e participamos do Projeto Vídeo Escolar. O Projeto Vídeo Escolar integra o Programa do Fest Cine Goiânia, implantado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura, em toda rede pública de Ensino Fundamental do Município de Goiânia, totalizando 10 escolas participantes. A implantação do Projeto constituiu-se de ações pedagógicas voltadas à formação de professores, estudantes e comunidade escolar, visando ao domínio da tecnologia e da linguagem audiovisual. Dentre os variados objetivos destas ações, destaca-se a que perspectiva o desenvolvi-

mento e produção, por parte dos participantes, de suas próprias mensagens audiovisuais em forma de animação, documentário ou ficção.

As aulas de Educação Física, através do conteúdo dança no estilo Hip-Hop, foram vinculadas ao projeto vídeo escolar a fim de promover o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e a formação de sujeitos críticos e autônomos. As aulas foram regidas de forma inovadora e criativa, estimulando a vivência, o aprendizado e fortalecendo ações coletivas no interior da escola e na comunidade.

Os espaços escolares tiveram, portanto, total influência no que diz respeito ao processo de desenvolvimento criativo e podem colaborar de forma significativa para que seus estudantes possam avançar e progredir em todos os aspectos da vida. A partir da promoção de valores e crenças, do fortalecimento de atitudes e ações, o espaço escolar pode maximizar a capacidade criativa do estudante e também favorecer a construção de um pensamento mais flexível e imaginário (ASSIS, 2009).

Portanto, através deste trabalho procuramos responder ao seguinte problema: pode uma aula inovadora e criativa de Educação Física escolar que trate do conteúdo dança contribuir para a redução do índice de evasão escolar em uma determinada região na cidade de Goiânia?

METODOLOGIA DA PROPOSTA

Foram desenvolvidas um total de 16 aulas tratando sobre o conteúdo dança, A seguir descreve-se a estratégia didática adotada.

A **experimentação**, onde os estudantes eram levados a explorar todas as possibilidades que se apresentavam no processo pedagógico, surgidas no cotidiano com a finalidade de evidenciar os problemas científicos do conteúdo, assim como problemas da realidade social. A **problematização**, que consistiu no confronto e na discussão das diversas ideias apresentadas, levadas a efeito pela experimentação. Com a problematização as percepções primeiras extraídas das aparências ou mesmo do senso comum deram lugar as inquietações para mobilizar o grupo em busca de explicações mais elaboradas. A **instrumentalização**, que consistiu na apropriação de referen-

ciais teóricos e práticos, por parte dos estudantes, necessários ao equacionamento dos problemas apresentados. E, por fim, a **reconstrução coletiva do conhecimento**, que consistiu na re-significação do sentido/significado do conteúdo abordado. Constitui-se num momento de catarse, ou seja, de "efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (SAVIANI, 1983, p. 75).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Observamos que a tomada de consciência sobre o conteúdo dança por parte dos estudantes da instituição escolar pesquisada, contribuiu para a superação da compreensão na qual aponta-se que as aulas de dança constituem um conjunto de passos ou sequências de movimentos compassados, ou coreografias soltas, isoladas de um contexto, de um projeto de sociedade mais amplo.

Assim sendo, os estudantes passaram a compreender o conteúdo dança como conhecimento significativo para as nossas ações corpóreas, que podem ser exploradas pelo universo de repertórios popular, folclórico, clássico, contemporâneo etc., bem como pela improvisação e pela composição coreográfica. Passaram também a reconhecer que não basta apenas saber dançar ou saber montar coreografias, mas sim se expressarem de forma original , dando o sentido de grupo social na medida em que se reconhecem enquanto sujeitos que vivenciam, refletem e reelaboram sua cultura.

Cabe, portanto, às Políticas públicas educacionais, assim como à instituição escolar e ao professor, a iniciativa de romperem com o tradicionalismo operante nas aulas de Educação Física no sentido de inovar ou renovar o conteúdo de ensino para assim, com seus alunos, desenvolverem comportamentos singulares que contribuirão para a produção criativa e encorajamento do processo criativo em sua totalidade.

Referências

ALVES, M. *Dançando na escola pública*: Uma experiência pedagógica no colégio estadual da Bahia - central. UFBA, Salvador, 2013. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br /file.php/10744/Relatorios2013-AnexosPIBID_Danca/ANEXO_5.2.2.f.Indicador_15_-_TCE-_MICHELE_ALVES.pdf. Acesso em: 13 março. 2014.

ASSIS, L. C. *Práticas e atributos pessoais docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos na educação infantil.* Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Brasília, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo. Cortez, 1992.

PNUD, 2012. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de--evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm. Acesso em: 13 març. 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

TAFFAREL, C. N. Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

Prêmio de excelência no ensino em formação inicial de professores na University of Toronto – Canadá

Gisela Wajskop[1], OISE/University of Toronto

SUMÁRIO

Este trabalho visa apresentar ao público brasileiro uma experiência criativa associada a avaliação e valorização da docência no ensino superior desenvolvida no OISE – *Ontario Institute for Studies in Education* (Instituto de Estudos em Educação de Ontario)[2] da University of Toronto[3] no Canadá. Descreve o funcionamento e os critérios definidos pelo Escritório de Apoio a Docência desse mesmo Instituto, criado em julho de 2009, para apoiar uma ampla gama de práticas inovadoras de ensino e reconhecer a equidade como uma dimensão central da excelência docente. Uma das ações decorrentes do Escritório foi o estabelecimento do Prêmio de Excelência do Ensino ou '*OISE Teaching Awards*'. Yiola Cleovolou, professora no Departamento de Psicologia Aplicada do OISE cuja disciplina de Metodologia de Ensino do Curso de Mestrado em Artes e Educação Infantil fiz algumas observações é a mais recente beneficiária do Premio de Excelência na Formação Inicial de Professores. Suas aulas e a premiação são um exemplo de como boas práticas docentes podem servir de estímulo e valorização da docência e, simultaneamente, reiterar e dar feedback a comunidade universitária, e fora dela, da imagem de qualidade construída por uma instituição de ensino superior de excelência no Canadá.

CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DO PRÊMIO

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho (*Report of the Teaching Task Force, February* 2008) uma força tarefa foi constituída em 2006, no contexto da UofT para melhorar a experiência dos alunos e para celebrar

1. Gisela Wajskop é Professora Doutora em Metodologia de Ensino pela FEUSP em parceria com a Université Paris XIII – Villetaneuse. Concebeu e Dirigiu o Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades de dezembro de 2000 a maio de 2013. Foi Coordenadora de Educação Infantil no MEC de 1998 a 2000, tendo coordenado o RCNEI (Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil) dentre outras atividades.

2. OISE será utilizado a partir de agora toda vez que nos referirmos ao Ontario Institute for Studies in Education

3. Utilizaremos a sigla UofT par nos referirmos a University of Toronto. Esta Universidade está colocada em 20º lugar no ranking internacional de Universidades. Para conferir acessar http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking

e apoiar as ações docentes. De acordo com este mesmo documento (*Task Force*, 2008, p. 1) a Força Tarefa foi constituída para avaliar as condições de ensino, pesquisa e dos estágios supervisionados de maneira a melhorar o seu reconhecimento como instituição assim como dar suporte para um ensino excelente, de maneira a servir bem os alunos, ajudar os professores continuadamente, reconhecer os problemas de ensino e aprendizagem e recompensar os sucessos. Visava, em última instância melhorar as práticas usuais para ajudar os membros do corpo docente com o ensino e avaliação da aprendizagem nos níveis de graduação e pós-graduação, incluindo considerações para a integração inovadora da tecnologia no ensino. (op. cit. P. 1). Ainda segundo o mesmo relatório, a força tarefa visava:

- Alinhar a política de avaliação do OISE com as diretrizes gerais institucionais adotadas desde 1999 com o conhecimento atual sobre práticas bem sucedidas na avaliação do ensino. Estas diretrizes definem as políticas departamentais[4] para o ensino, a docência e a pesquisa. A política de avaliação tem por objetivos fornecer parâmetros sobre a análise e avaliação de ensino através dos portfolios e currículos docentes e pesquisas de estudantes para fins de contratação, mandatos e promoção docentes assim como revisões anuais curriculares;
- Reconhecer a excelência do ensino, através de processos transparentes que indicam professores do OISE para prêmios da docência no âmbito interno e externo a UofT dando-lhe credibilidade e legitimidade social;
- Aumentar as oportunidades para estudantes de pós-graduação para aprender a ensinar na universidade como parte de sua experiência de doutorado.

Para cumprir com esse objetivo, a força tarefa ouviu diversos setores da Universidade e do OISE (Reitores, diretores e coordenadores de depar-

4. O OISE é composto de 4 Departamentos de Ensino e 19 Centros de Estudos e Pesquisas. Para maiores detalhes acessar http://www.oise.utoronto.ca/oise/About_OISE/Academic_Departments.html

tamentos) além de estudantes individualmente, PHDs, professores, tutores e membros da comunidade em geral, de maneira a incluir o máximo de sugestões possíveis em seus projetos futuros. Esse processo avaliativo, muito rico e diverso, acabou incidindo na criação do '*Office of Teaching Support at OISE*" ou Escritório de apoio a docência responsável pelas atividades fundamentais para a manutenção da qualidade e excelência do ensino no OISE, quais sejam: (1)Eventos e Workshops para formação docente e preparo de estudantes de Doutorado, (2) Suporte para aprendizagem de estratégias inovadoras de ensino e (3) um sistema de Premiações. De acordo com informações contidas no site da Universidade, portanto, cabe ao Escritório diversas ações de maneira a tender docentes e estudantes nas seguinte perspectiva:

- **Serviços para Equipes Docentes e de Pesquisa**
- Ajudar os membros do corpo docente com o ensino e avaliação da aprendizagem do estudante no Programa de formação inicial de professores (ITE) e em programas de pós-graduação;
- Facilitar a integração da tecnologia no ensino;
- Desenvolver práticas para reconhecer a excelência no ensino;
- Manutenção de um site com recursos pedagógicos, incluindo uma biblioteca de artigos de revistas atuais, clipes de áudio e vídeo e outros materiais relativos à prática de ensino, divulgação de conferências e palestras relacionadas ao ensino de excelência;
- Assessorar o projeto do curso e acompanha-lo por meio de Tutoria e atendimento individualizado;
- Agendar visitas e observações de salas de aulas bem sucedidas, quando solicitado;
- Criar condições para a preparação de indicações premiações de docentes.

- **Serviços para Estudantes**
- Apoiar estudantes de graduação e assistentes de ensino na aquisição de experiência pedagógica;
- Ajudá-los no acesso a oportunidades para o ensino dentro da Universidade, como parte de sua experiência de doutorado.

Nessa direção, este escritório oferece vários suportes para docentes e estudantes dos quais, no meu entender é o *Centre for Teaching Support and Innovation* (CTSI) ou Centro de Suporte a Docência Inovadora que permite, simultaneamente, o desenvolvimento de estratégias criativas e inovadoras, estimulando a excelência e a premiação.

Dentre as várias proposições do Centro de Suporte a Inovação do Ensino, encontram-se orientações para o uso de estratégias de ensino para as mais diversificadas situações de aula, desde sugestão para uma aula expositiva até detalhamento com passo a passo para um trabalho de levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes em seu primeiro dia de aula.

A ideia da premiação[5], portanto, está associada ao estímulo de docentes que venham a usar este serviço ou criem novas estratégias, de maneira a formar seus estudantes - futuros professores do ensino básico - que tenham um pensamento crítico, criativo e inovador. Assim, a premiação avalia, em última instância, os docentes que são capazes de desenvolver nos seus estudantes habilidades, valores e atitudes criativas e também protagonistas por meio de estratégias inovadoras associadas ao (1) Contexto da Aula; (2) Desenho do Curso; (3) Estratégias de Ensino; Sistema de Avaliação.

5. Os Premios do OISE são uma importante forma de reconhecer a excelência no ensino. Os seguintes prêmios descritos abaixo e seus critérios foram criados para homenagear e premiar excelentes professores de Oise
Distinguished Contributions to Teaching (Distinção em contribuições para Ensino)
David E. Hunt Award for Excellence in Graduate Education (Prêmio David E. Hunt de Excelência em Educação de Pós-Graduação)
Excellence in Initial Teacher Education (Excelência na Formação Inicial)
Excellence in Continuing and Professional Learning (Excelência em Educação Continuada e Aprendizagem Profissional)

YIOLA CLEOVOLOU – UMA PROFESSORA SENSÍVEL, CRIATIVA E PREMIADA

Yiola é uma jovem Professora do Departamento de Psicologia Aplicada e Desenvolvimento Humano onde leciona cursos de primeiro e segundo ano do programa de Mestrado em Artes em Estudos e Educação Infantil. Tem dois filhos pequenos, entre 3 e 5 anos e é casada com um dos campeões canadense de MUAY THAI[6] – luta bastante conhecida internacionalmente. Em suas aulas pude constatar seu talento para o uso de estratégias inovadoras de ensino assim como sua intencionalidade em formar professores criativos. A disciplina sobre Métodos de Ensino para as Séries Iniciais que acompanhei revelaram o uso de diversas estratégias constantes nas orientações de excelência docente sugerida pelo Escritório de Apoio a Docência. Mais do que utiliza-las com competência, Yiola revelou ter consciência e agir intencionalmente para que seus estudantes construam uma "postura docente criativa e construtivista", como citou em uma das aulas, não apenas pelo uso de estratégias inovadoras, mas por meio da reflexão que elas produzem enquanto são usadas. Para tanto, priorizou a estratégia de Simulação durante uma aula de 3 horas em uma classe de 32 estudantes para que eles pensassem sobre como "Desconstruir a Pedagogia: Como e Por Que" conteúdo e título da aula em questão. Para os que estudam a brincadeira infantil há tempos, sabe-se bem que o espaço do faz de conta ou simulação é exatamente aquele onde novos pensamentos são produzidos, em interação com os colegas, por meio da tentativa de resolver problemas no uso da imaginação. Por isso, Yiola foi considerada uma professora excepcional que se destacou para os estudantes combinando conteúdos para a formação de professores com a aprendizagem experiencial, criando assim uma aprendizagem criativa e significativa que poderá ser replicada nas escolas onde os aprendizes de professores trabalharão futuramente.

6. Muay thai é uma arte marcial originária da Tailândia, onde é considerado desporto nacional. Esta disciplina física e mental que inclui golpes de combate em pé é conhecida como "a arte das oito armas" (definição extraída na WEB disponível em https://www.google.com.br/search?q=o+que+%C3%A9+MUAHI+THAI&oq=o+que+%C3%A9+MUAHI+THAI&aqs=chrome..69i57j0l5.5573j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=119&ie=UTF-8)

Referências

Centre for Teaching Support and Innovation (CTSI) - disponível em http://www.oise.utoronto.ca/otso/U_of_T_Centre_for_Teaching_Support_and_Innovation.html

Office of Teaching Support at OISE (OTSO) - disponível em http://www.oise.utoronto.ca/otso/index.html

Report of the Teaching Task Force, February, 2008. Disponível em http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/TTF_report_final.pdf

WAJSKOP, G. Diário de Campo, Feb/March 2014 (notas pessoais)

Yee, Kevin. *Interactive Techniques.* Disponível em http://www.fctl.ucf.edu/teachingandlearningresources/coursedesign/assessment/content/101_tips.pdf

"Prevenção à AIDS: atrele seu vagão à essa ideia!" – Uma proposta interdisciplinar

Camila A. Romano[1]*
José F. de Oliveira Neto[2]
Marco A. P. de Sá[1]
Susana F. de Moura[2]
Jéssica N. C. de Melo[1]
Ueslene M. F. Pontes[3]

1 INTRODUÇÃO/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber unificado (FAZENDA, 1994). Assim, podemos dizer que a interdisciplinaridade trata-se de uma proposta onde a forma de ensinar leva em consideração a construção do conhecimento, que como defende Pombo (2004) "visa integrar os saberes disciplinares". Ampliando então, o trabalho disciplinar na medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos (CARLOS, 2006). Dentro deste escopo este projeto apresenta uma proposta de trabalho interdisciplinar no que concerne à temática AIDS.

Os primeiros casos do que veio a ser chamado AIDS foram identificados nos Estados Unidos, em 1981. Desde então, a AIDS se tornou uma das doenças mais pesquisadas e o HIV um dos vírus que se deteve mais conhecimento e tempo de pesquisa. Todavia, mesmo passados quinze anos da epidemia de HIV/AIDS a doença ainda não tem cura, sendo necessária para seu controle, a mobilização comunitária no sentido de garantir espaço

1. Licenciados em Ciências Biológicas *(camilaalineromano@gmail.com)

2. Mestrandos em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Goiás

3. Mestre em Educação em Ciências e Matemática; Docente na Universidade Estadual de Goiás, UnU Iporá e na Rede Estadual de Ensino (uesleneferreira@hotmail.com)

para a educação e a prevenção, abrindo oportunidade para a mudança de hábitos (MARINS, 2008).

1.1 Problematização

No mundo, os casos notificados apontam para aproximadamente 34 milhões de pessoas até 2011(WOH, 2012). No Brasil, a AIDS acometeu 656.701 brasileiros nos anos entre 1980 e 2012 (BRASIL, 2012). A partir da década de 1970, com as mudanças políticas, e as reivindicações influenciadas pelo movimento feminista e pelas discussões acerca da homossexualidade, a sociedade passou a conceber a sexualidade em uma nova perspectiva, especialmente com relação ao combate a AIDS. O governo então passou a incentivar a Educação Sexual apoiando projetos na área e inserindo a temática como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como medida preventiva (AQUINO; MARTELLI, 2012).

Como resposta aos programas preventivos, a AIDS têm diminuído seus índices de incidência, segundo a UNAIDS o número de infectados em 2011 foi 20% menor do que em 2001. Ainda, estima-se que esse decréscimo vem ocorrendo em virtude da mudança de comportamento sexual mundial, com a opção e uso correto do preservativo (WOH, 2012). Entretanto, o total de pessoas infectadas no mundo ainda é muito grande. Diante disso, é fundamental que as questões relacionadas à sexualidade e a prevenção da AIDS, bem como de outras DSTs ocorra na escola, e transversalmente. Além disso, os PCNs orientam que o assunto seja tratado enfatizando a prevenção, tendo como mensagem principal "'AIDS, previna-se!'" (BRASIL, 1997).

Neste contexto, a proposta deste Projeto é trabalhar de forma interdisciplinar a questão da AIDS, problematizando, contextualizando e conscientizando os alunos, lançando mão de metodologias diversificadas disponibilizadas pelas diversas áreas do conhecimento.

2 ATIVIDADES PROPOSTAS

Momento 1 – Mar de vírus

O primeiro momento tratará do vírus HIV e suas particularidades de maneira adequada ao nível de conteúdo dos alunos. Para inicializar a discussão, será introduzido o tema "vírus", no sentido geral. Uma sugestão de texto seria "*O papel dos vírus na árvore da vida*" (ACRANI et al, 2012). Então, os alunos serão conduzidos a sugerir, como um dos aspectos dos vírus, o parasitismo, e como consequência, o aparecimento de doenças virais. Será solicitado que eles citem exemplos de doenças virais, com a intenção de que citem a AIDS. Caso isso não ocorra, o professor mesmo pode fazer o seguinte questionamento: "*E a AIDS? O que causa essa doença em uma pessoa?*" Neste ponto o professor deve explicitar o que é a AIDS, qual o vírus causador, como preveni-la, e também tratá-la. O docente pode questionar ou direcionar os alunos a respeito da diferença entre uma pessoa portadora do vírus (soropositivo) de uma pessoa aidética.

Nesta aula o percurso histórico da doença deve ser amplamente empregado, contando como foi a descoberta da AIDS no seu primeiro caso, até a sua chegada e difusão no Brasil e no mundo. Esse primeiro momento é um tanto mais teórico, para que os alunos consigam tem uma noção maior do "*por que desenvolver esse projeto?*" e de qual a finalidade/significância de se compreender a AIDS, no seu sentido mais amplo.

Quantitativo de aula – 1 aula;

Momento 2 – "Do papel de seda ao látex da seringueira"

Neste segundo momento do projeto os alunos irão conhecer a origem e a história da camisinha, preservativo mais indicado na prevenção da AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis. A turma será divida em cinco grupos, onde cada um apresentará partes dos textos de Lopes (2013) e Costa (2013), onde estão dispostas histórias sobre a origem do preservativo e sua forma de produção atual, respectivamente. Os alunos deverão sintetizar a idéia principal dos textos para então construírem uma linha do

tempo a fim de que toda a turma conheça o surgimento e evolução da fabricação, sua validação e a importância do seu uso durante as relações sexuais.

Quantitativo de aula – 1 aula

Momento 3 – Os números do preconceito

Buscando trabalhar questões envolvendo respeito e a valorização de soro positivo na sociedade, a aula terá um enfoque dialogado. Assim, discutirá questões importantes, em roda, mediada por assuntos presente em trechos de cartazes. Nestes, apresentarão dados estatísticos de portadores de HIV, bem como citações da Declaração Universal dos Direitos Humano, Constituição de 1988 e Declaração dos Direitos Fundamentais da Pessoa Portadora do Vírus da AIDS, dentre outros.

Após a discussão, como forma de sistematização, será apresentado o vídeo designado "*O lado positivo do Fabrício*" (ABREU, 2013). O documentário mostra a história de um jovem portador do vírus do HIV, discutindo questões de saúde e o medo da exclusão social.

Quantitativo de aula – 3 aulas

Momento 4 – Fazendo história: conceitos em construção

As aulas se darão mediante a construção de histórias que abordem a temática "AIDS". Os alunos construirão histórias no formato de quadrinhos. Todos os textos contarão com um resumo, o qual também será transcrito para Espanhol e Inglês. Posteriormente a produção do material os textos serão revisados e finalizados. A prática da leitura e da escrita deve ser entendida como tarefa de toda a escola, como aponta Guedes e Souza (2012).

Em seguida, os alunos se dirigirão ao laboratório de informática da instituição para digitalização dos textos produzidos e produção das ilustrações, que serão realizados no software *Paint,* no formato de "*Memes*", por serem de fácil produção e um tipo de desenho que os discentes já conhecem, por ser difundido em redes sociais. As produções dos discentes formarão um livro digital que será "lançado" no momento de socialização.

Quantitativo de aula – 4 aulas

Momento 5 – AIDS em cena

A articulação entre Ensino de Ciências e Teatro é recente. Este não é entendido como uma nova metodologia a ser empregada, mas como um caminho (OLIVEIRA, 2012), que proporciona aprendizagem. É ainda uma abordagem que proporciona a verdade, esta que é uma prática árdua para aqueles que trabalham com ciência, bem como de toda a humanidade ao longo do tempo (ICLE, 2008).

Partindo deste princípio, e da busca por uma abordagem diferenciada, será solicitado, que os discentes realizem uma peça teatral, sobre uma das histórias criadas pelos mesmos anteriormente. A história que irá ser reproduzida será escolhida pelos alunos via votação. Todo o alunado será envolvido na produção da peça teatral, seja atuando ou na produção, direção, confecção de figurino e teatro, e ainda na adaptação do texto. Todo o jogo teatral será mediado pelo docente. A exposição da peça ocorrerá na solenidade de socialização da atividade.

Quantitativo de aula – 6 aulas

3 SOCIALIZAÇÃO

O clímax do projeto será uma noite para divulgação do que foi produzido em sala de aula, este que contará com três momentos: 1. Palestra sobre a AIDS; 2. Peça teatral; 3. Lançamento do livro digital. Todos os três momentos serão executados pelos discentes. Assim, este momento vem a motivar o alunado para o processo de ensino e aprendizagem, bem como produzir mais um momento de aprendizado por meio da socialização.

4 AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma contínua durante todos os momentos deste projeto. Serão avaliados a participação dos alunos nas discussões, na construção da linha do tempo no momento 2, em todo o processo de construção e finalização da história em quadrinhos e na participação da produção do teatro, bem como de sua apresentação.

Referências

ABREU, L. *O lado positivo de Fabrício* (vídeo). Disponível em: < http://vimeo.com/25082630> . Acesso em: jun. 2013.

ACRANI, J.; MÓDENA, L. P.; ARRUDA, E. O papel dos vírus na árvore da vida. *Ciência Hoje*, v. 26, n.292, p. 26-31, 2012.

AQUINO, C.; MARTELLI, A. C. Escola e Educação Sexual: uma relação necessária. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul)*, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* pluralidade cultura, orientação sexual. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Boletim epidemiológico – AIDS/DST.* Versão preliminar. Ano IX, nº 01, jun. 2012.

CABRAL, G. *Origem da Camisinha.* Disponível em: <http://www.brasilescola.com/sexualidade/origem-camisinha.htm>. Acesso em: jun. 2013

CARLOS, J. G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio*: desafios e potencialidades. Programas de Pós-graduação da CAPES. 2006.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: História, teoria e pesquisa.13ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUEDES, P.C.; SOUZA, J.M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. (org.). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 17- 22.

ICLE, G. Pode o teatro dizer a verdade? *31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2008.

LOPES, A. L. A. *Como é feita a camisinha?*Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-e-feita-a-camisinha>. Acesso em: jun. 2013.

OLIVEIRA, T. R. M. Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, 2012. p. 559-573.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: Conceitos, problemas e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 2004.

SOUSA, R. *História do Preservativo.* Disponível em: < http://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/historia-do-preservativo.htm >. Acesso em, jun. 2013

WOH. UNAIDS. *Global report:* UNAIDS reports on the global AIDS epidemic. WOH Library Cataloguing in Publication Data, 2012.

Problemas de matemática, leitura e escrita: aulas de atendimento criativas no ensino fundamental

Deise Nanci de CastroMesquita[1], CEPAE/UFG
Josué Ferreira dos Santos[2], CEPAE/UFG

RESUMO

Este trabalho narra o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de um trabalho de TCC com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, durante o ano letivo de 2013. Com o intuito de colaborar com o processo de leitura e escrita dos alunos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia e discalculia, nos atendimentos foram utilizadas histórias, pegadinhas, charadas e brincadeiras que apresentavam conteúdos de matemática. De uma forma divertida e vinculada à realidade, os alunos passaram a compreender que para resolver os problemas bastava entender a lógica utilizada na construção dos enunciados, isto é, o raciocínio traduzido em fórmulas escritas em uma linguagem simbólica de números.

Palavras-chave: Raciocínio lógico, leitura e escrita.

A PROPOSTA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Este texto narra o trabalho desenvolvido com uma turma de aproximadamente dez alunos de 6os anos, que apresentava dificuldades de leitura, análise e escrita em língua portuguesa. As aulas de atendimento a esse grupo aconteceram no 6º horário, às 5as feiras, durante o período letivo de 2013. Durante os encontros foram desenvolvidas atividades de compreensão de enunciados e de solução de problemas de matemática que exigiam raciocínio lógico. O objetivo foi que pudessem entender como as fórmulas

1. Orientadora de TCC – Ensino Médio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br

2. Pesquisador de Iniciação Científica Juniors – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás (FAPEGO) / Aluno de Ensino Médio – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: josueferreira20111@hotmail.com

matemáticas são construídas a partir da realidade, ou seja, como elas são criadas para explicar fenômenos do dia a dia, com a utilização de uma linguagem simbólica, traduzida em formas numéricas, geométricas, fracionárias etc., e não apenas alfabéticas.

A hipótese foi de que a apresentação de problemas matemáticos em forma de histórias, pegadinhas, charadas e brincadeiras podia facilitar a compreensão dos diferentes alunos sobre como utilizar seus próprios métodos de raciocínio para desvendar as questões propostas nos enunciados. A ideia central foi tornar a aula de atendimento interessante e motivadora, envolvendo todos os alunos na busca da solução das questões apresentadas, sem a obrigatoriedade de se seguir apenas um padrão de resolução. Por isto, foram selecionados alguns textos do tipo narrativo, como contos de Malba Tahan, histórias de Emília no Mundo da Aritmética, anedotas de pessoas e animais, entre outros, e também pegadinhas com números, símbolos, objetos etc.

Depois que cada aluno explicava o método que havia utilizado para chegar à solução do problema, um exemplo era escrito no quadro para ser copiado no caderno. Afinal, o propósito dessas atividades era que todos, tanto os alunos quanto o pesquisador, pudessem também melhorar a escrita em linguagem alfabética. A narrativa que se segue detalha o processo de estudo, pesquisa e planejamento das atividades, apresenta a concepção teórica norteadora da compreensão de leitura e escrita adotada, exemplifica o trabalho desenvolvido com algumas histórias, pegadinhas, charadas e brincadeiras, e avalia o resultado final dos dezessete encontros realizados durante este trabalho de conclusão de curso.

O PROCESSO DE ESTUDO, PESQUISA, PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Este estudo foi constituído de 17 encontros e contou com o acompanhamento da orientadora/professora dos 6os anos, a ajuda da bibliotecária da escola e a participação de uma média dez alunos.

No primeiro encontro de orientação foi definido o tema e a metodologia a ser usada, e, em seguida, foi lido e discutido o texto de Inaldo Firmino "Canções de MPB: explicitando o conceito de intertextualidade". O texto propõe analizar a intertextualidade nas letras de algumas canções de música popular brasileira (MPB), visando facilitar a compreensão deste conceito, nas aulas de língua portuguesa. No artigo, o autor seleciona algumas letras do nosso cancioneiro popular, para exemplificar como há trechos de poemas e de outros textos nas músicas de Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso, Mário Lago e Ataulfo Alves. O objetivo dessa leitura foi fazer com que eu pudesse perceber a possibilidade de se utilizar textos diversificados, de diferentes gêneros, para ensinar também conteúdos de matemática.

O segundo encontro foi com os alunos, na aula de atendimento. Foi lida uma das narrativas de Malba Tahan, em seu livro "O homem que calculava", capítulo XVII. A atividade constitui-se da leitura e compreensão do texto "A venda das 90 maçãs", pelos alunos. A história narra que três irmãs tinham uma plantação de maçãs e que, após a colheita, a imã mais velha ficou com 50 maçãs, a do meio com 30 e a mais nova com 10. O pai delas estipulou que todas deveriam vender as frutas pelo mesmo preço e ganhar a mesma quantidade de dinheiro. Mas como?

Para resolver o impasse de forma lógica e matemática, os alunos foram levados a entender que deveriam seguir dois passos: na primeira fase do problema, teriam que separar as quantidades totais e o resto, ou seja, observar que uma das irmãs, Fátima, havia vendido 49 maçãs e ficado com 1; a segunda filha, Cunda, com 28 e sobrado 2; e sua irmã mais nova, Siha, o total de 7, com 3 de resto. E, para chegar à solução final do problema, na segunda fase, tinham que entender que Fátima fixando o preço de 7 maçãs por um dinar e uma maçã que restava por 3 dinares, possibilitou às irmãs Cunda vender também suas 28 maçãs por 4 dinares e as duas restantes por 6 dinares, e Siha suas 7 maçãs por 1 dinar e as 3 que sobravam por 9 dinares. Desta forma, os alunos tiveram que utilizar operações lógico-matemáticas, como a divisão das maçãs, a multiplicação do valor estipulado pelo número

de frutas, a subtração do que se vendeu do que sobrou e a soma dos valores, para chegar ao produto final e, assim, compreender a narrativa.

No terceiro encontro, de orientação, a professora da turma esclareceu que alguns alunos que participavam dos atendimentos eram diagnosticados com TDAH, dislexia e discalculia. Por isto, o conceito desses transtornos foi explicado e estudado posteriormente, durante o quarto encontro, por meio do filme indiano "Como estrelas na terra, todas as crianças são especiais".

A história conta a vida de uma criança de 9 anos, Ishaan Awasthi, suas frustrações, seu sofrimento, a incompreensão das pessoas com quem ele convive em casa etc. Na escola, como ele diz, as letras dançam e os números lutam, dificultando a leitura do texto, a resolução dos problemas de matemática, enfim, a atenção e o acompanhamento das aulas. É humilhado pelos professores, colegas, vizinhos e por toda a comunidade. Seu pai acredita que seus problemas escolares se devem à falta de disciplina e trata Ishaan com muita rudez e falta de sensibilidade.

Depois de constantes fracassos escolares, o pai de Ishaan decide colocá-lo em um internato. Lá ele sofre ainda mais por causa da falta que sente de sua mãe e de seu irmão mais velho. Como é muito sensível, acaba entrando em depressão, se torna agressivo e solitário, até a chegada de um professor que tinha conhecimento sobre a dislexia, a discalculia e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Ele o ajuda a enfrentar o problema, despertando em Ishaan o talento que possuía, além de explicar para os pais e para os demais professores e diretor da escola o que estava acontecendo com o menino.

No quinto encontro, a professora apresentou um trecho de uma canção muito conhecida que dizia: "Vento que balança as palhas de um coqueiro, vento que encrespa as ondas do mar....". Para os alunos explicarem o sentido daqueles versos, foi lido e discutido um texto de geografia que falava sobre o vento, sua origem e como é formado etc. Neste atendimento, foi possível aos alunos (e a mim também!) perceber que a análise e compreensão de um texto podem ser ainda mais rica, quando são trazidos os

conhecimentos aprendidos não apenas no dia a dia, mas também nas aulas de outras disciplinas.

O sexto encontro, com a bibliotecária, teve por objetivo buscar material que ajudasse na elaboração das próximas atividades com os alunos. Foram coletadas histórias, pegadinhas, charadas e brincadeiras que exigiam raciocínio lógico-matemático para sua compreensão.

No sétimo encontro, que foi o primeiro dia de aula preparado e ministrado por mim, foi utilizada uma charada sobre uma lesma que queria sair de um poço. Para chegar à conclusão da história, os alunos tinham que desenvolver um raciocínio lógico-matemático, além de se atentarem a uma pegadinha.

No oitavo encontro, com a bibliotecária, outras fontes de pesquisa foram consultadas, mas apenas selecionadas aquelas que tinham a ver com o objetivo do trabalho, que era apresentar textos em que os alunos usassem formas próprias de analisar e chegar à conclusão do resultado.

No nono encontro, durante o atendimento aos alunos, individualmente e/ou em duplas, todos fizeram as variadas atividades que exigiam o raciocínio para a participação nas brincadeiras com figuras geométricas. Para responder às questões, tinham que utilizar algumas operações matemáticas, além de muita percepção das imagens e das formas. Até então, para a maioria deles, o aprendizado se resumia a utilizar alguns algoritmos, ou seja, um conjunto de regras necessárias para resolução de um problema ou cálculo. Executavam as tarefas de forma mecânica, como se fosse um processo computacional bem definido, baseado num conjunto de regras finito, isto é, sem relacionar os conceitos e os teoremas aos seus cotidianos. Tinham muita dificuldade em justificar as respostas não só devido à pobreza da linguagem (comum), mas principalmente pela dificuldade de identificar e desenvolver o próprio raciocínio. Essas brincadeiras serviram para mostrar como a solução de enunciados depende da forma como a pessoa analisa e cria metodologias para entender o processo.

No décimo encontro, foi corrigida uma das questões da prova de matemática aplicada pelo professor da disciplina. Para respondê-la, os alu-

nos deveriam saber aplicar a regra do Mínimo Múltiplo Comum (MMC). No quadro, foi descrita a metodologia de resolução do problema, isto é, o "passo a passo" para alcançar o resultado esperado.

Nos seis encontros posteriores, as mesmas práticas foram adotadas. Às 5as feiras, entre 14h30 e 16h, em reunião de pesquisa com a bibliotecária, eram coletados matérias que pudessem ser adaptados aos propósitos do trabalho. Com a orientadora/professora da turma, eram selecionados os textos e planejadas as atividades que seriam desenvolvidas durante os encontros com os alunos na semana seguinte.

Uma das atividades foi a leitura de um texto sobre os polígonos, em que os alunos puderam aprender e dissertar sobre suas características e usos. No quadro negro, puderam desenhar diferentes polígonos, além de exemplificar sua existência em diferentes lugares frequentados por todos, no dia a dia. Também, para explorar o raciocínio de cada aluno, foi proposta uma brincadeira com palitos, em que a característica de um polígono deveria ser mantida, sem alteração de seu padrão.

No último encontro, foi trabalhado um conto de Monteiro Lobato, retirado do livro "Emilia no mundo da aritmética". Como um grande apreciador da matemática, Lobato conseguia trazer um tema complexo para o mundo da magia, em que difíceis operações matemáticas e tabuadas eram ensinadas e escritas no corpo do rinoceronte quindim, ou escritos nos troncos das árvores.

A tal aritmética ensinada de uma maneira incompreensível para muitas crianças surgiu na obra de Monteiro Lobato nas diferentes aventuras vividas por Emília, Pedrinho, Narizinho e outras personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo. Em "Os habitantes da terra dos números", as crianças não fazem uma viagem distante, como em "Emília no país da gramática", mas participam das aventuras de um circo montado pelo Visconde de Sabugosa, especialmente para a turma do Sítio.

No conto aparecem as intromissões de Emília, que sempre quer dar a palavra final sobre tudo! Na sua divertida irreverência, a boneca ajudou o grupo a acompanhar o enredo que enfocava o ensino de conceitos mate-

máticos. A genial ideia de Lobato conseguiu amenizar a aridez do assunto, fazendo com que a difícil aprendizagem de cálculos aritméticos pareçam fáceis aos olhos dos alunos. Por meio da grande sabedoria do mestre Visconde, tudo isso foi ensinado por acrobacias de artistas em um brilhante picadeiro de circo.

A CONCEPÇÃO TEÓRICA QUE AJUDOU A ENTENDER A PRÁTICA

Para Bakhtin (apud SOARES, 2005)

> Aquele que usa a língua não é o primeiro falante que rompeu pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo. Ele pode contar não apenas com o sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores […] cada enunciado é um elo na cadeia complexa e organizada de outros enunciados.

Para este trabalho, o conceito de intertextualidade ajuda a explicar a importância da leitura de diferentes gêneros discursivos, mesmo quando apenas se objetiva aprender conceitos matemáticos. Por exemplo, a linguagem matemática, traduzida em fórmulas e números, pode parecer árida para alguns alunos, pois é abstrata. Mas, quando ela é transformada em outra linguagem, como a da literatura, ela pode apresentar uma explicação, um passa a passo do problema, pois alcança o raciocínio concreto de outras experiências vividas pelo leitor. Ou seja, uma ideia vai se juntando a outra ideia e, assim, é possível ao aluno criar sua própria metodologia para desvendar o enunciado da questão proposta.

Para explicar melhor a relação que quero fazer entre a intertextualidade e o trabalho com enunciados de matemática, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico dos alunos em atendimento, foram buscados textos que discutiam o ensino prático e empírico dessa disciplina da área exata, na internet. Foi encontrado um artigo muito interessante de Alessandro Fábio Fonseca Oliveira, intitulado "Dificuldades de Aprendizagem da Matemática: leitura e escrita matemática", que pode ser resumido na seguinte citação que ele faz de SMOLE e DINIZ (2001, p.82):

> A leitura em Matemática também requer a leitura de outros textos com grande quantidade de informações numéricas e gráficas. Eles podem ser encontrados em uma notícia ou anúncio publicados em jornais e revistas. Nesses casos, a leitura pode ser enfatizada quando propomos vários questionamentos que requerem várias idas até o texto para a seleção das informações que respondem às perguntas feitas. Esse tipo de atividade pode abranger o desenvolvimento de noções, conceitos e habilidades de matemática e do tratamento de informações."

De acordo com a compreensão do autor, a perspectiva de Smole e Diniz é de extrema importância na realização do trabalho pedagógico, pois leva em consideração o conhecimento antecipado dos alunos e a relação dos conceitos matemáticos com situações vivenciadas, que aproximam os conceitos matemáticos a situações práticas. Em suma, quer dizer que uma linguagem mais próxima aos alunos fará com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais facilitado.

Para explicitar sua argumentação, Alessandro Fábio Fonseca Oliveira reitera que, durante uma situação de resolução de problemas de matemática, o aluno poderá aprender não apenas conceitos matemáticos, mas também desenvolver procedimentos, modos de pensar, habilidades básicas como verbalizar, ler, interpretar e produzir textos em outras áreas.

Isto indica que a resolução de problemas deve ser vista como uma metodologia de ensino, e que ao utilizar-se dela o professor estará contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Em suas palavras:

> O 'aprender a ler matemática' deve ser encarado como um dos objetivos da disciplina, esse aprendizado só pode se concretizar na experiência efetiva do aprender matemática lendo. Hoje, estou convencido de que as deficiências no uso da linguagem escrita e o pouco desenvolvimento da capacidade de compreensão da matemática, claramente detectados em observação diárias, não se configuram apenas como eventos simultâneos (ensino a um grupo), como sintomas paralelos que indicavam que o sistema de ensino estava doente, mas, sim, que esses fenômenos estão intimamente ligados por uma relação causa-efeito: sem o desenvolvimento do domínio da linguagem necessária à apreensão de conceitos abstratos (e, portanto extrema-

> mente dependentes da linguagem que os constrói) nos seus diversos níveis, não pode haver o desenvolvimento do pensamento matemático (também em seus diversos níveis).

A citação acima resume o que foi desenvolvido com o grupo de alunos em dificuldades de leitura e escrita, quando foram propostas atividades que exigiam a solução de problemas a partir da utilização de métodos próprios de raciocínio. O objetivo foi que pudessem entender como as fórmulas matemáticas são construídas a partir da realidade, ou seja, como elas são criadas para explicar fenômenos do dia a dia, com a utilização de uma linguagem simbólica, traduzida em formas numéricas, geométricas, fracionárias etc., e não apenas alfabéticas.

Também o filme produzido e dirigido por AAmir Khan, "Como estrelas na terra, todas as crianças são especiais", ajudou na compreensão da importância do professor e seu poder de transformação nos alunos. É necessário que o educador tenha sua própria metodologia de ensino, de forma a estimular a compreensão dos alunos, tornando a sala de aula um lugar agradável e estimulante. Foi o que aconteceu com o professor quando conheceu Ishaan: percebeu que o menino tinha dislexia e decidiu ajudá-lo. Este não era um problema desconhecido do educador e é por isto que decidiu tirar o garoto do abismo no qual se encontrava. Inventou formas novas de ensinar Ishaan a ler e escrever e, a partir desse momento, o menino foi superando a opressão da família e suas próprias limitações.

O filme é uma lição de vida: um garoto que foi tratado com respeito por um professor que soube valorizar e entender as diferenças, que demonstrou que a dislexia não é uma doença para ser curada! O que salvou o garoto não foi a descoberta da doença, mas sim os novos métodos utilizados pelo educador, fazendo com que o menino aprendesse a lidar com sua diferença. Este filme retrata a realidade em que vivemos, os alunos com diversas deficiências são colocados em escolas normais e infelizmente as escolas regulares e os professores não estão preparados para essa mudança.

Assim, o filme foi uma das fontes mais importantes para esta pesquisa, pois ensinou que conhecer a dificuldade de cada aluno e buscar formas

diferentes de ensinar os conteúdos de matemática podem ajudar o professor a lidar com problemas no contexto escolar, podem indicar meios e soluções para trabalhar com essa e as demais dificuldades dos alunos.

AVALIAÇÃO DO RESULTADO FINAL DO TCC

> Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre a época. E frequentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época! (PAULO FREIRE)

Através dos exercícios das narrativas, foi possível constatar que os alunos participam mais das atividades quando elas proporcionam momentos de descontração. Em todas as situações e exercícios apresentados, os alunos, mesmo que intuitivamente, desenvolveram alguns parâmetros para a resolução dos problemas, tais como:

1. Definição do objetivo do problema
2. Compreensão da proposta do problema
3. Levantamento de dados sobre a situação descrita
4. Criação de alternativas para a solução
5. Avaliação das alternativas e solução
6. Reflexão acerca dessa solução
7. Entendimento e aceitação do raciocínio desenvolvido

De um modo geral, todos os alunos gostaram e acharam as aulas muito interessantes. Os exercícios e a maneira com que a linguagem e a escrita foram utilizadas fizeram com que a aula fosse mais proveitosa e diferente, tanto para os alunos como para o pesquisador. O interesse pelas aulas e a curiosidade pelos exercícios foram aumentando com o decorrer dos dias. No começo, foram poucos os envolvidos, depois, quase a maio-

ria dos alunos. Durante a apresentação dos exercícios, os próprios alunos foram se agrupando para resolver os problemas, discutindo as possibilidades de solução. Sempre que acreditavam ter conseguido solucionar um problema, explicavam o raciocínio utilizado. Se estava certo: "Parabéns!", se não:"Pensa mais um pouquinho."; e quando não conseguiam, pediam auxílio e novamente buscavam a solução.

Em geral, os objetivos foram atingidos. Os alunos puderam perceber que para entender uma leitura devem pensar e refletir acerca de cada situação, analisando o que cada parte do enunciado propõe e, assim, gerando idéias para a possível solução. Através do desenvolvimento dessa atividade, foi constatado que os alunos gostam de descontração, resultando em atenção, participação, colaboração e aprendizado de todos. Afinal,

> Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o EDUCADOR, que semeia vida e escreve na alma de seus educadores. (BERTOLD BRECHT)

Referências

KHAN, A. *Como estrelas na terra, todas as crianças são especiais*. Aamir Khan Productions. 2007. In.: < http://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w>. (Acesso em 7 dez. 2013)

LOBATO, M. *Emilia no Mundo da Aritmética*. In.: < http://pt.scribd.com/doc/7073549/Monteiro-Lobato-Aritmetica-Da-Emilia>. (Acesso em 7 dez. 2013).

OLIVEIRA, A. *Dificuldades de Aprendizagem da Matemática*: leitura e escrita matemática. In.: <http://www.sbemrn.com.br>. (Acesso em 7 dez. 2013) .

SOARES, I. *Canções de MPB*: explicitando o conceito de intertextualidade. In.: <http://www.fundaj.gov.br>. (Acesso em 7 dez. 2013).

SMOLE, K. & DINIZ, M. *Ler, Escrever e Resolver Problemas*: habilidade básica para aprender matemática. In.: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br>. (Acesso em 7 dez. 2013)

TAHAN, M. *O Homem que Calculava*. In.: <http://www.cdb.br/prof/arquivos>. (Acesso em 7 dez. 2013).

Programa Alfa Azul: apoiando talentos para um mundo solidario

Wanderley Alves dos Santos[1], UFG/CEPAE

O Programa Alfa Azul (Fig.1) é um programa de extensão que objetiva apoiar e orientar os necessitados de educação especial no meio escolar e comunidade. Surgiu da necessidade de atender, conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), essa comunidade de estudantes que apresentam uma capacidade cognitiva e afetiva acima da média da população comum no CEPAE. Conforme está descrito nos estudos sobre estudantes de alta habilidade/superdotado, eles apresentam perfis cognitivos e emocionais diferenciados. Pode-se destacar as seguintes características desses (as) estudantes: aprendizagem rápida, talento artístico manifesto em uma área ou várias áreas, capacidade de liderança, criatividade, comportamento extravagante (diferente), bom humor, habilidade lógica matemática acima da média, capacidade psicossocial acima da média para sua idade. Podem ter essas características e mais outras não listadas aqui, bem como, outras desconhecidas a serem estudadas. Essas qualidades listadas podem vir combinadas ou focadas em uma habilidade de alta performance.

O Programa Alfa Azul visa orientar professores e pais através de consultoria especializada, orientação fundamentada em pesquisa atualizada da área de educação especial. Contando com professor especializado da área de educação de talentosos e bem dotados.

Houveram diversas intervenções proporcionando a comunidade do CEPAE e interessados, alunos, pais, licenciando e professores. Essas intervenções foram e são em forma de cursos especializados, com profissionais pesquisadores dessa área, distribuição de material didático orientativo em

1. Wanderley Alves dos Santos é professor da Universidade Federal de Goiás - CEPAE. Doutor em Artes Visuais pela Universidade de Vigo/Espanha. Especialista em Educação do Talentoso e Bem Dotado-UFLA, Especialista Arteterapia na Educação Especial, licenciado em Artes Plásticas – e-mail: cognitivoalfa@gmail.com

forma de livro sobre o tema. Foram orientados nestas intervenções mais 600 professores no ano de 2011 da rede pública de ensino, e demais estudantes do CEPAE e comunidade conforme programa: localizar e orientar, considerando os perfis indicadores de alta habilidade/superdotação. A estratégia é de observação direta do talento ou perfil manifesto pelo estudante, mediante indicativo o estudante, em artes visuais, é convidado a participar de uma disciplina que estimule sua capacidade artístico-visual. O programa é implementado para atender as diversas áreas do conhecimento, a partir daí os estudantes sinalizados são convidados a participar de disciplinas especiais no núcleo de disciplinas do ensino médio do CEPAE, esses alunos seriam os estudantes de educação básica. Os estudantes de ensino médio, são convidados a conhecer especialistas, cientistas nas disciplinas de seu interesse na Universidade Federal de Goiás na condição de aluno visitante, e contam com o acompanhamento individual do professor especialista do programa. O professor providencia atividades de apoio, leitura e orientação vocacional.

Fig.1 - logo do programa alfa azul

Os estudos da área indicam que os talentosos e bem dotados cognitivos não atingem seu potencial se não são localizados e apoiados devida-

mente. Muitos, inclusive, tem seu talento desviado para fins pouco dignos e outros prosseguem em uma subutilização de seu potencial, não se realizando como seres humanos. Cerca de 5% a 6 % da população apresenta alta capacidade, a estimativa é de que no mínimo 6 milhões de pessoas, homens e mulheres, e, por volta de 4 milhões são mulheres. A grande responsabilidade da escola, professores, comunidade é de localizar e apoiar esses (as) estudantes(as) de alta capacidade, tornando-os cidadãos produtivos, integrados, que apliquem o seu potencial desenvolvido adequadamente, em favor da sociedade (Guenther, 2012).

O programa alfa azul atende, no momento, estudantes com indicativo de talento artístico visual. Estudantes que apresentam o seguinte perfil: desenham com facilidade, o trabalho apresenta características de realismo e abundancia de imagens, criativo, interesse com produção visual acima da média, rapidez na produção dos trabalhos (Santos, 2013).

Referências

GUENTHER, Z. *Crianças dotas e talentosas...não as deixem esperar mais*! Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SANTOS, W. A. *A educação inclusiva da adolescente de alta capacidade artística na escola e cultura visual*. In MONTEIRO, R. H. E ROCHA, c. (orgs.). Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em arte e cultura Visual. Goiânia-Go: UFG, FaV, 2013, p. 885-8891.

Projeto: conhecendo minha história

Maria Lúcia Rodrigues Mota[1], CEPAE/UFG

Este relato tem por finalidade apresentar o *"Projeto Conhecendo Minha história"*, implantado desde 2010, na Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro com os alunos do 1º Semestre da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2ª Etapa. O relato que segue é resultado do trabalho desenvolvido em 2013.

O Projeto *Conhecendo Minha história*, è uma experiência ímpar, pois cada aluno passa a ouvir o outro e respeitar as diferenças, o professor passa a conhecer melhor seus alunos, podendo desenvolver um trabalho mais efetivo, considerando e respeitando a realidade de cada um. O nosso trabalho está pautado nas exigências do conteúdo programático do Caderno 5.2, que advém da Reorientação Curricular Primeira e Segunda Etapas do Ensino Fundamental-EJA (SEDUC-GO, 2010).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil decorre de processos que surgiram devido aos diversos mecanismos que buscaram suprir/equalizar a educação dessa parcela da população, que ainda hoje se encontra em déficit educacional. Para aperfeiçoar a educação nesse nível exige-se uma atenção diferenciada, uma vez que esses estudantes se encontram em diferentes condições de aprendizagem, são pessoas que geralmente provêm da classe trabalhadora, jovens que não conseguiram concluir seus estudos e que possuem histórias de vida permeadas por dificuldades financeiras, desestruturação familiar, mudanças, desestabilidades.

É nessa perspectiva de uma educação efetiva, que elaboramos o Projeto *Conhecendo minha história*, ministrado nas aulas de História, com a finalidade de conhecer a realidade do aluno por meio de suas experiências, tendo como produto final a construção de um "Portfólio". Os conteúdos norteadores para as aulas foram: "História Local, Memória e Patrimônio, A

1. ml.rigues@hotmail

história da minha Vida e outras histórias". Esses conteúdos, junto às diversas expectativas (Relacionar a história individual, familiar com a história do grupo, Reconhecer as diversas fontes Históricas, Identificar as características sociais e culturais da comunidade), nos possibilitaram elaborar as aulas voltadas para os conteúdos de Identidade, Linha de tempo, Árvore Genealógica, Meu Vizinho, Meu Bairro, Minha Infância, Meus direitos e Deveres, Minhas Perspectivas para o Futuro.

Há 13 anos trabalho nessa escola no turno noturno com Educação de Jovens e Adultos, ministrando aulas de História e Geografia. Ministrei ainda em 2010 aulas das mesmas disciplinas em uma sala multisseriada na Agência Prisional de Trindade (extensão) para alunos privados de liberdade. Nesta sala me deparei com uma clientela sem muitos problemas de disciplina, porém com um quadro preocupante de déficit de aprendizagem. Devido ao difícil acesso, trabalhei com estes alunos por apenas seis meses.

Em relação ao projeto, desenvolvido com os alunos do 1º semestre percebi que estes, trazem consigo diversas experiências da vida cotidiana, bem como uma leitura de mundo riquíssima, porém observa-se que, apesar dessa leitura de mundo, muitos não leem corretamente, não escrevem com muita exatidão, e por essa razão, às vezes sentem-se excluídos. As aulas do projeto *Conhecendo Minha história* foram pensadas pela primeira vez por mim, para cumprir as exigências da Matriz Curricular, bem como procurar sanar as dificuldades de aprendizagem, de desenvolvimento e de afetividade dos alunos da EJA junta à escola e colegas, pois a grande maioria esteve por muito tempo fora da escola.

Executar este projeto me fez compreender que se tratava de algo muito maior. Percebi na relação com os alunos a importância desse trabalho para o meu crescimento pessoal e profissional. Foi importante também para os alunos, pois permitiu romper com as barreiras impostas pelo longo período de afastamento da sala de aula. A cada aula, volvia meu olhar para tantos valores perdidos no vão de nossa caminhada. Percebi o quanto às vezes, seguimos sem questionar a razão de perdermos muitos sentimentos outrora importantes para nós. Valores como respeitar o próximo como ele

é, praticar ações solidarias, conversar sobre situações simples do cotidiano, digo isso, pois durante a execução do projeto cada um falava de si, dando ao outro espaço para se conhecerem melhor. Nesse processo, sentimos a amizade fluir entre eles, e com ela, o gosto pelo aprendizado formal.

Os alunos que ingressam na EJA, independente do semestre, querem recuperar o tempo perdido, pois muitos deles estão afastados há 10, 15 anos ou mais. As ações do projeto tiveram por objetivo, criar espaço para debates sobre temas que envolvem a vida deles. Observei que a princípio, houve as recusas, muitos não queriam falar do seu passado, por vergonha ou timidez, não queriam que o outro descobrisse fatos de suas vidas, não conseguiam escrever, mas o tempo, os questionamentos e o fortalecimento das relações que estabeleceram uns com os outros, deram lugar e abertura para novos relatos antes negados, depois, realizados de forma espontânea. Essa oportunidade de diálogo entre os diferentes é que cria um vinculo entre eles. Esse fato foi percebido já nas primeiras semanas de aula, porém difíceis de colocar no papel, talvez pelas limitações oriundas dos longos anos ausentes de uma sala de aula.

É interessante observar que, após a socialização e concretude das primeiras ações do projeto, surgiram algumas mudanças de comportamentos, tais como: sempre que alguém faltava sem avisar, eles se organizavam e ligavam e/ou buscavam o colega que teve problema com transporte para assistirem as aulas. Aos poucos procuravam se organizar em festinhas de aniversários ajudando uns aos outros nas atividades em sala. Se alguém faltava mais de dois dias, todos questionavam e procuravam saber o que aconteceu com o colega. Houve contratempos que nem sempre resultavam em uma harmonia, mas acreditamos que o projeto com suas discussões, possibilitou essa aproximação, despertando a afetividade e a superação de conflitos. Depois de estarem juntos por dois semestres consecutivos, muitos se tornaram amigos, inclusive se comprometendo a permanecerem sem desistir até o 6º Semestre.

O projeto foi apresentado já na primeira aula. Desde esse momento, procurei acatar ideias para o aprimoramento do mesmo. Propus aos alu-

nos conhecerem os documentos que os identifiquem na sociedade, isto é, como pessoa civil, oficialmente um cidadão (RG, CPF, Carteira de motorista etc.). É neste primeiro momento que o aluno se percebe como integrante da sociedade, pois a posse do documento é uma forma de cidadania. Então lhes apresentei alguns questionamentos: "O que é identidade e como nos identificamos"? "Quem é você"? As respostas foram diversas, como por exemplo: *"é um documento que mostro para dizer quem sou eu professora"*...; "*Eu sou filho da fulana",* o outro diz: *"EU sou eu", Eu sou fulano"*. Essa aula lhes possibilitou serem identificados, e reconhecidos. E após as discussões, solicitei que todos registrassem suas respostas e elaborassem um questionário para si conhecerem, (essa foi a primeira tarefa do Portfólio). Os alunos com dificuldades na escrita foram auxiliados por mim e pelos alunos que havia finalizado seus registros (isso ocorreu em todas as aulas). Às vezes, em virtude do número de faltosos, foi preciso aplicar esta atividade novamente. Nessa situação procurei o auxilio dos que já realizaram a tarefa anteriormente.

Após todos concluírem a temática anterior, passamos para a temática seguinte, isto é, a linha de tempo. A aula sempre inicia com questionamentos como: "Quem conhece o nosso calendário?" Essa pergunta serve para falarmos sobre o nosso calendário e em seguida observar a linha de tempo escrita pelos Historiadores. Finalizada essa etapa, concluímos com a linha de tempo de cada um dos alunos. A continuidade da aula é o momento para os alunos se preparam para organizarem o Portfólio. Nesta aula procurei orienta-los quanto ao uso das fontes (Antes de pedir para iniciarem suas pesquisas documentais, explanei o que são fontes históricas). Solicitei-lhes que guardassem em uma caixinha ou gaveta, fotos, documentos pessoais, cartas, etc. para na próxima aula selecionarmos o material colhido por eles. Tudo que já fora discutido e registrado no caderno teve a revisão da professora de Língua Portuguesa que sempre nos auxiliou neste trabalho, pois antes de ir para o portfólio todos apresentaram as suas dificuldades na elaboração dos textos. Na sequência, ocorreu a separação de material para compor o portfólio e reescrita dos textos caso necessária.

A temática seguinte é a família, Árvore Genealógica. Novamente a aula tem início com perguntas: "O que é uma arvore genealógica"? Como uma árvore, nós seres humanos também possuímos raízes e ramificações?... Iniciamos a discussão aproveitando os questionários feitos por eles. Incentivo cada um para construir sua árvore Genealógica (os desenhos são feitos por eles) e em seguida cada um comenta sobre sua família e algo mais que considerarem pertinente para o momento.

Nesta etapa do trabalho sempre me emociono, pois como em toda história humana há relatos tristes, como por exemplo, às vezes um aluno diz: *"O que vou colocar aqui?" "meu pai deixou minha mãe, meus irmãos nem sei onde anda"*. Nesse momento os próprios colegas contornam a discussão, dizendo: *"Então coloca sua mãe porque ela basta, e você, e se quiser coloca nois"* É essa a realidade de muitos alunos. No caso dos alunos na Agência prisional então, os relatos são bem negativos, até porque o simples fato de estarem lá já denota uma história de vida que foge às normas da sociedade. E muitos também conseguem usar suas histórias como estratégia, ora de defesa, ora de autoafirmação.

Mas voltando à sequência do projeto, há uma atividade em que é proposta a realização de entrevista. A entrevista com o vizinho cria um aprendizado de outro ângulo, pois possibilita conhecer o outro de fora da escola, com um olhar de pesquisador que enfatiza descobrir a sua cultura, socializando o conhecimento sobre o bairro onde mora. Essa etapa é uma atividade extraclasse e contribui para o aprendizado da temática "Meu bairro". Nesta atividade, todos devem fazer um levantamento sobre o lugar onde moram, identificando o que há no bairro e o que o bairro precisa para melhorar. Os resultados são levados para a sala de aula para serem debatidos.

Já a temática "Brinquedos de minha Infância", leva o aluno a perceber dimensões de continuidade e permanências, verificando a cultura do brincar no espaço e no tempo e suas diversas modificações ao longo da história. Nessa aula compreendemos o quanto os brinquedos marcam os alunos e deixam memórias de uma infância, muitas vezes carregada de

alegrias e também de mágoas (nessa aula os alunos devem confeccionar o seu brinquedo com material reciclado, para em seguida apresentá-lo aos colegas e registrar a experiência).

Nas temáticas "Meus direitos e deveres" e "Perspectivas para o futuro", o aluno demostra seu conhecimento sobre os seus direitos e deveres. Discutem diversos fatores presentes no país como: injustiça, o significado de cidadania, impunidade, infraestrutura, saúde, educação, e o descredito para com as políticas públicas. A visão de futuro dos alunos apresentada nas aulas, identifica os seus desejos de uma sociedade mais justa, igualitária, onde todos possam ser "cidadãos de verdade". Nessa aula a discussão é livre e cada um expõe o que pensa sobre o assunto, as ideias socializadas por meio de textos coletivos são transcritas na lousa para que os alunos as registrem no caderno.

O processo de avaliação é contínuo e processual. Um aluno relatou que a cada atividade finalizada "*vamos crescendo e discutindo o valor que temos que dar nas pequenas coisas*".

O projeto contou com uma estrutura simples: Introdução; Desenvolvimento; metodologia; Avaliação. As aulas foram divididas em duas, para cada temática. Temos duas aulas de história por semana, que totalizaram 16 aulas de discussão e registros. Para a correção e aprimoramento dos textos foram seis aulas. O projeto teve duração de dois meses e meio.

As aulas ministradas tendo por ferramenta o projeto *Conhecendo minha história* direcionaram a escola a perceber os déficits de aprendizagem dos 15 alunos do 1º semestre. Nossa proposta foi privilegiar o desenvolvimento afetivo e a superação dos limites intelectuais na dimensão subjetiva do processo de conhecimento de cada um. Oportunizamos e incentivamos os alunos a se expressarem, pesquisarem, investigarem, inventarem hipóteses e reinventarem o conhecimento mesmo formal, mas de forma livre. Acreditamos que proporcionamos a eles o entendimento dos conteúdos advindo das suas próprias experiências, seguindo seus desejos, necessidades e capacidades sem deixar de enfatizar e contemplar as matrizes curriculares.

Projeto candomblé: conhecer para respeitar

Èvely Adriana de Lima Lopes[1]

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Apesar da lei 10.639 de 2003 e o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288 de 20 de julho de 2010 terem incluído o estudo das culturas afro-brasileiras e africanas no currículo da educação básica, é notória a invisibilidade das religiões afro-brasileiras no espaço da escola pública. Desse modo, este projeto tem o intuito de apresentar, explorar e analisar o conjunto das representações do Candomblé, religião de matriz afro-brasileira, como parte indissociável da História e cultura africana.

Esse projeto parte de alguns questionamentos iniciais: Como os alunos candomblecistas convivem com a própria opção religiosa dentro de um espaço público laico? As representações culturais e religiosas dos afrodescendentes são abordadas na sala de aula? Como os alunos lidam com tentativas de doutrinação, se é que realmente existem, por parte dos professores e gestores? Como a questão da religiosidade africana é tratada em sala de aula? Como o professor lida com a própria religiosidade e a dos alunos? O Estatuto da Igualdade Racial é contemplado nas escolas públicas estaduais em Goiânia?

Há dez anos investigo questões sobre a diversidade religiosa no espaço público laico. Essa inquietação surgiu no Dia da Consciência Negra (20 de novembro) em 2003. Como parte das festividades, a Prefeitura de Goiânia trouxe a exposição Orixás da Bahia do escultor Tati Moreno. Foram instaladas no Parque Vaca Bravas oito esculturas de 7 metros de altura, cada uma representando um orixá: Iansã, Nanã, Ogum, Oxalá, Xangô, Iemanjá, Oxum e Oxóssi. A iniciativa causou uma verdadeira comoção na cidade. Comunidades religiosas, políticos da bancada evangélica, cidadãos

1. Pedagoga e mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG.Pedagoga licenciada da SEE-Goiás e da SME-Goiânia. E-mail: evely-lopes@hotmail.com

e escolas públicas (municipais e estaduais) se mobilizaram em protestos para a retirada das esculturas do "mal". Apesar dos protestos, a exposição ficou na cidade conforme o cronograma previsto pela prefeitura, até o dia 10 de janeiro do ano seguinte. Atualmente, as esculturas estão no Dique do Tororó em Salvador, na Bahia e fazem parte do patrimônio cultural e turístico da cidade.

Incomodada com tanta discriminação contra os adeptos do candomblé e de diversas outras manifestações religiosas, iniciei, então, uma pesquisa sobre o perfil dos professores de Ensino Religioso na escola pública estadual, especificamente, na cidade de Aparecida de Goiânia (LOPES, 2011). Uma das constatações desse trabalho foi o total desconhecimento das professoras pesquisadas sobre as religiões não cristãs. Outro fato intrigante é que como professora da rede pública desde 2006, nunca conheci um aluno praticante do Candomblé. Talvez, pelo medo do preconceito e da discriminação, esses jovens são condenados ao silêncio e ao abandono dentro de um espaço público laico que deveria garantir a liberdade de culto e de expressão.

A formação religiosa tem um viés cultural de responsabilidade da família, que segue uma tradição, geralmente um legado, e insere a criança e o adolescente no processo de iniciação dessa crença específica para viver a dimensão comunitária e religiosa. Outro viés, parte do próprio indivíduo, das suas convicções e experiências pessoais que fazem parte da sua essência e identidade.

O Brasil é um Estado laico e avançou em diversos aspectos com a ruptura entre o Estado e a Igreja. O Estado laico é pressuposto para a liberdade de credo, pensamento e da imprensa. Portanto, está garantido o direito à liberdade de crença, de acordo com a Constituição Brasileira, artigo 5, inciso VI, o qual afirma que "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos..." (BRASIL, 1988)

A questão do Ensino Religioso na escola pública é antiga e não é uma exclusividade do Brasil. Aqui, começa com a chegada dos jesuítas em 1549.

Nesse momento a educação tinha como objetivo colonizar e de catequisar. O domínio jesuíta perdurou por 210 anos, até serem expulsos das colônias portuguesas. Algumas outras ordens religiosas do catolicismo ainda permaneceram no Brasil. È importante lembrar que no Império, o catolicismo era a religião oficial do Estado e o imperador, através do Padroado, podia nomear bispos e pagava ordenados aos padres com recursos do governo. A Proclamação da República em 1889 separa Estado e Igreja Católica, mas só com a Constituição de 1891 haverá a garantia do ensino laico nas escolas públicas e o Ensino Religioso sairá de cena, mas apenas por 40 anos. Afinal, a mobilização e a pressão da Igreja Católica não sucumbiriam, o que vem lhe garantindo, desde então sucessivas vitórias políticas sobre os setores laicos da educação, fortalecida agora com a crescente presença e força dos evangélicos. A mais recente vitória da Igreja Católica foi justamente a Concordata de 2008, acordo do Governo brasileiro com o Vaticano normatizando sobre o ensino religioso nas escolas públicas (BRASIL, 2008). Mesmo que a diversidade religiosa tenha sido citada, a marca descaradamente católica do acordo fica evidente. (Brasil, 2008).

Apesar da ideia do Estado laico, o governo tem compromissos com este ou aquele segmento social, é por isso que existe uma tensão entre discurso de laicidade e o Ensino Religioso na escola pública. É notório que os próprios governantes, adeptos ou não de uma manifestação religiosa, elaboram leis tendo em vista sua visão de mundo, seus compromissos com determinados grupos sociais e religiosos. Basta lembrar a força da bancada evangélica aliada ao segmento alinhado com a Igreja Católica dentro da Câmara de Deputados Federais em Brasília-DF.

Contudo, sendo a escola uma micro representação da sociedade, ela pode sim, abrir suas portas à diversidade e promover o respeito à diversidade conforme o inciso VI do artigo 5º da Constituição brasileira. Exemplos e experiências no Estado do Rio de Janeiro, que promoveu certame para a contratação de professores de ensino religioso, comprovam que, após a realização do concurso, prevaleceu a presença de católicos e evangélicos. Estes professores que recebem dinheiro público, na prática, não se constrangem

em doutrinar e seguir angariando almas dentro da escola pública. (CAPUTO, 2012, p.218)

Além disso, percebemos algumas situações inusitadas na escola pública como orações, festas religiosas cristãs, atitudes tendenciosas e discriminações veladas contra alunos e professores que se recusam que se calam ou questionam tais tentativas de doutrinação. É imperativo reconhecer em todo o processo investigativo a existência do mistério e do inexplicável em terrenos tão invioláveis como o *ethos* sagrado a que todos temos direito e a incapacidade de lidarmos com o direito alheio. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) garante o direito de manifestar sua religião publicamente ou em particular a todos os indivíduos:

> Art.18º Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.

Diante da amplitude do tema, surge um questionamento legítimo: Se o Estado brasileiro declara-se laico em sua Carta Magna, como é possível lidar com a própria religiosidade dentro de um espaço público e laico? E mais: se somos um povo de uma rica variação étnica, como agraciar as manifestações religiosas da minoria, especialmente o Candomblé, na escola pública estadual no Estado de Goiás?

A escola ao ignorar e até discriminar o Candomblé, contribui ainda mais para aprofundar a dificuldade de identificação positiva de crianças e adolescentes negros candomblecistas com essa mesma escola. O Ensino Religioso certamente não criou a discriminação desses alunos, mas pode promover (ou não) o diálogo respeitoso na escola pública.

Espera-se que esse projeto possa contribuir com a construção de pontes de diálogo entre a escola pública e todos seus atores: gestores, professores, alunos e comunidade escolar como um todo com a comunidade de adeptos do Candomblé que frequentam essa escola, mas são silenciados pelo medo e pela discriminação. Conhecer, um pouco que seja do universo

mítico colorido do Candomblé que fundamenta a história, a cultura e os costumes de vários povos que ajudaram a formar e a construir esse Brasil pode favorecer a construção de uma escola livre de preconceitos e de intolerância religiosa. Oxalá, que essa postura possa servir de modelo e transpor seus limites.

OBJETIVOS

- Apresentar a religião do Candomblé com o intuito de valorizar a cultura africana;
- Promover a boa-convivência religiosa na escola pública;
- Reconhecer elementos da cultura afro através da religiosidade;
- Cumprir as determinações da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.
- Divulgar a história e a cultura afro-brasileira, resgatando a importância do Negro na formação socioeconômica, política e cultural do Brasil

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Apresentar o tema para professores na semana do planejamento anual e, em seguida, para os alunos do 9º ano da 2ª fase do Ensino Fundamental em forma de projeto interdisciplinar;
- Apresentar o tema através de discussões e levantamento de interesses e de *brainstorm*;
- Promover a desmistificação de uma das manifestações religiosas de origem africana e suas ramificações no Brasil;
- Abordar aspectos históricos, artísticos e culturais através de pesquisas, apresentações, dinâmicas e saraus;
- Oferecer uma palestra com representantes locais desta religião;

- Promover a criação de um grupo de capoeira e de percussão na escola com apresentação na culminância do projeto;

5- AVALIAÇÃO

- Autoavaliação dos participantes e depoimento sobre as impressões iniciais e finais do projeto. Registrar em vídeo as apresentações e os depoimentos.

Referências

BRASIL. Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil de 13/11/2008, disponível em www.itamaraty.gov.br, nota nº 637.

_____. *LEI Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. *LEI Nº 12.288 de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis n º7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais. Volume 8(a)*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em : http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf.

LOPES, Évely Adriana de Lima. O Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia: entre discursos e práticas. In: *Polyphonía*, v. 22/2, p. 153-180.jun./dez. 2011.

RASSI, Sarah Taleb et alli. *O Brasil também é negro*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2004.

REVISTA CIÊNCIA HOJE. *Especial África*. Ano 19/nº 168/Maio de 2006, 2ª ed.

REVISTA DAS RELIGIÕES. Especial, ED. 2. *Coleções Divindades Afro-Brasileiras*. São Paulo: Editora Abril, S/A.

Projeto ler é uma aventura... Escrever é demais!

Renusia Rodrigues dos Santos[1]

É corrente entre nós, educadores do noturno, o enfrentamento de dificuldades junto aos educandos da EAJA referentes à apropriação adequada das habilidades de leitura e de escrita.

As causas para as preocupantes dificuldades vivenciadas pelos educandos no processo de aprender a ler e a escrever têm sido buscadas por diversos pesquisadores, e as respostas, embora valorosas, ainda não conseguem dar solução totalmente satisfatória à questão, não esgotando, portanto, o tema. O foco deste projeto em desenvolvimento em nossa instituição de ensino, contudo, não buscou as causas para a problemática, mas se propôs em empreender ações didático-metodológicas que pudessem levar os educandos da EAJA a ocuparem um melhor "lugar" no universo - coletivo e pessoal - da palavra escrita.

Somado a isso, consideramos a Avaliação Diagnóstica sistematizada pelo NAP (Núcleo de Avaliação e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia), realizada em nossa escola em março de 2013, que, em confronto com as habituais avaliações realizadas em nosso contexto escolar, demonstrou a necessidade pungente de planejarmos ações coletivas e sistematizadas voltadas para o trabalho específico em leitura e em escrita, sobretudo para o estudo dos gêneros textuais, além de questões relativas às formalidades da língua escrita.

Embrenhando-nos na proposta de letramento defendida por Magda Soares[2] é que, quanto ao aspecto teórico-metodológico, este projeto se ancora. Porque acreditamos, tal como Magda Soares, que "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto

1. Professora pedagoga na Escola Municipal João Paulo I, Goiânia, Goiás. renusiarodrigues@gmail.com

2. Magda Soares, em *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais". Isto é, o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem cotidianamente, quer seja nas relações pessoais e subjetivas, quer seja nas relações profissionais e sociais.

Nesse sentido, todas as atividades e ações didático-metodológicas aplicadas em nossa escola passaram a ter a apropriação da linguagem escrita como meta essencial, mas sempre alicerçadas em situações de práticas reais, e cunho social, do uso da leitura e da escrita.

Nesse contexto, a reflexão acerca do espaço acolhedor que pode ser a escola sempre esteve presente... E as questões propostas por Ângela Dalben[3] foram sempre recobradas... "Escola para o conhecimento e aprendizagem ou escola para o acolhimento: são compatíveis?" (...) "Será que quando ensinamos para o mercado não estamos educando para a integração social? Quando educamos para a cidadania participativa e crítica, não estaríamos educando para o trabalho? (...) Existe uma escola para o conhecimento e a aprendizagem e outra para o acolhimento?". E nosso desafio essa diferença entre essas duas escolas, ousando tornar possível uma escola que ensina e acolhe concomitante.

Caminhando nesse rumo, nós professores alfabetizadores e todos os profissionais da EAJA, em nossa instituição, nos empenhamos, através do estudo, a adquirir um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico, para melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades gráficas e semânticas de nossos alunos, para auxiliá-los a superá-las. Foi necessário compreender que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética como memória etimológica. E dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japo-

3. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, em *Didática em uma sociedade complexa*, organizado por José Carlos Libâneo e Marilza Vanessa Rosa Suanno. Goiânia: CEPED, 2011.

nesa). Além disso, a escrita alfabética tem, como princípio geral, a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora.

Dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma com o critério para fixar a forma gráfica certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim, escrevemos monge com g (e não com j) por ser uma palavra de origem grega; e pajé com j (e não com g) por ser uma palavra de origem tupi.

Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética, introduzindo para o usuário certa faixa de representações arbitrárias. E, claro, esses arbitrariedades trazem conflito cognitivo não apenas aos alfabetizandos, mas igualmente para o já alfabetizado.

Ressalta-se, entretanto, para além das questões específicas do ato de alfabetizar - consistindo basicamente em "tornar o indivíduo capaz de ler e escrever" -, nosso desejo é que isso seja efetivamente concretizado, mas elevando o indivíduo a um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

É urgente compreender, nas palavras de Magda Soares[4], que: "LER é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar silabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continnum*. ESCREVER é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capa dez escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever

4. Magda Soares. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continnum*."

Assim, esclarecidos das questões em que envolvem o ato de ler e de escrever dentro de uma escola numa proposta de EAJA, especificamos os objetivos, para garantir o melhor delineamento das ações, os quais passaram por:

- Diagnosticar as dificuldades específicas dos educandos referentes à leitura e escrita, para buscar ações metodológicas junto a eles que os possam levar superação.

- Respeitar a variedade lingüística que caracteriza a comunidade de educados, utilizando exemplos dessa variedade como objeto de estudo.

- Buscar junto aos alunos temas e assuntos de maior interesse deles, fazendo com que os recursos utilizados para trabalhar a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita lhes sejam significativos.

- Problematizar a realidade imediata que nos cerca, promovendo a compreensão do universo letrado de que todos nós participamos, a partir das dificuldades que enfrentam no dia-a-dia no trabalho, no trânsito, na igreja, nos variados espaços de convívio social.

- Promover a familiarização do educando com a escrita através do convívio e manuseio de diferentes portadores textuais: revistas, jornais, livros, panfletos, documentação pessoal, cartazes, embalagens...

- Promover a apreciação do texto lido pelo professor e pelos colegas mais experientes, garantindo-se assim a unidade de compreensão tão necessária á valorização do texto como objeto de valor e sentido.

- Proporcionar situações diversas de exercício da escrita, tais como troca de correspondências pessoais, carta de apresentação (para emprego), ofício, currículo, receita, recado, bilhete, cartão, dedicatória, notícia, pesquisa, letra de música e poema etc., sempre buscando usos sociais reais de escrita.

No levantamento das ações estratégicas, compreendemos que para escrever não basta – nem é estritamente necessário – o domínio do sistema alfabético. Compreendemos que escrever é produzir textos. A escrita está

vinculada aos significados que se pretendem transmitir com a linguagem escrita. Assim, criamos uma estratégia[5] que passou a ser uma constante nos exercícios de escrita propostos aos educandos:

- Preparar-se para escrever:
O quê? *Tema e situação de escrita*
Para quê? *Finalidade, intenção da escrita.*
Para quem? *Destinatário*
Como? *Suporte material, instrumentos, tipo de texto.*

- Escrever
Elaboração do pré-texto: conteúdo, roteiro etc.
O ato de escrever: revisão do pré-texto, dúvidas...

- Revisar
Rever, avaliar e corrigir o escrito

- Passar a limpo; editar
Edição e reprodução

Além dessa ação metodológica constante, outras foram planejadas, podendo-se citar:

Quarta Literária: ação que consiste em oportunizar semanalmente, às quartas-feiras, aos alunos um momento coletivo de leitura, de modo que toda a escola se mobiliza em torno dos livros.

Oficinas de Escrita (mensal): ação que possibilita reagrupar educadores e educandos (por interesse ou dificuldades) para se trabalhar a produção escrita, explorando-se, sobretudo, os textos de maior circulação social, tais como notícia, reportagens, cartas do leitor, pesquisas...

Rodada de Quer saber? (semanal): comunicação oral de notícias e curiosidades lidas em jornais e revistas e contadas para os colegas.

5. Lluís Maruny Curto. *Escrever e Ler*. Vol I. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

Leitura Compartilhada: consiste numa ação diária em que o educando prepara um texto para ler, compartilhar com os educandos, sendo que diferentes gêneros textuais devem ser utilizados: literários, informativos, instrucionais... Concluir com roda de conversa: manifestação de opiniões.

Sala de Leitura: estimular os alunos a fazer uso efetivo da Sala de Leitura, entendendo-a como ambiente para ler, estudar, pesquisar e, ainda, solicitar empréstimos de exemplares para serem lidos em casa.

Memorial: consiste em registro (escrito e gravado) de relatos e experiências pessoais e profissionais vividas pelos alunos.

Ao encontro de Carlos Drummond de Andrade: consistindo num trabalho de pesquisa do poeta brasileiro, tendo como culminância um coquetel literário consistindo em apresentações através de biografia, entrevistas, documentários, sarau poético, música...
Entre outras...

No ato de avaliar este projeto, seus resultados coletivos e os resultados individuais dos educandos, como princípio, precisamos abarcar a realidade de educandos "já fracassados" que compreende o público da EAJA. Assim, a concepção que diz que "o aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse" não nos serve em hipótese alguma. Essa definição, por nós já descartada, embora resgate o senso comum, suscita uma polêmica que, talvez, valha a pena ser considerada: como se sabe se um aluno adquiriu, ou não, no prazo previsto, os novos conhecimentos e as novas competências previstas?

Mas deixemos essa problemática para depois! O que defendemos é uma avaliação reguladora do processo, a serviço da aprendizagem. Isto é, de caráter metódico, instrumentado e constante, com base em observações realistas dos resultados obtidos com os educandos a cada etapa do processo, sendo que o foco é a intervenção. Entendemos que uma verdadeira

avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários e atendimentos personalizados, entre outras ações. Tal como salienta Hoffmann[6]: "Em avaliação mediadora, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e as possibilidades dos alunos e das ações subsequentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação, em síntese, que se projeta e vislumbra o futuro, tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos."

Nesse rumo, o projeto "Ler é uma aventura\Escrever é demais" já tem nos surpreendido: João Paulo I, nossa escola, está mais dinâmica; os alunos mais felizes e entre suas conversas informais percebemos alguma referência ao aprendido em determinada aula, com determinado texto; nossos alunos mostram-se mais engajados no próprio processo de aprender, realizando com mais rigor às propostas de ler e de escrever, certamente, percebendo nelas maior sentido... Vemos, assim, se descortinar à nossa frente a concretização do conhecer como ação efetiva. Já se insinuam em nosso cotidiano escolar sujeitos efetivamente participantes do mundo letrado... Tal como explicam Maturana e Varela[7]: "(...) já que todo conhecer faz surgir um mundo, nosso ponto de partida será necessariamente do ser vivo em seu domínio de existência. Em outras palavras, nosso marco inicial, para gerar uma explicação cientificamente validável, é entender o conhecer como ação efetiva, ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em um determinado meio ao fazer surgir o seu mundo. Nem mais, nem menos."

Referências

CURTO, Lluís Maruny. Escrever e Ler, vol 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

6. Jussara Hoffmann. *Avaliar para promover, as setas do caminho*. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

7. Humberto Maturana e Francisco Varela. *A árvore do conhecimento, as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2000.

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

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover, as setas do caminho*. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

MARIA, Cândida Moraes. *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.* São Paulo: Antakarana\WHH – Willis Harman House, 2008.

MARTINS, Maria Helena (org). *Questões de linguagem.* São Paulo: Contexto, 1991.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas, 2001.

ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto.* Belo Horizonte: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Projeto educar e conscientizar: por um mundo melhor, sem drogas!

Andréa dos Guimarães Carvalho[1], CEPAE/UFG
Patrícia de Oliveira S. Mateus[2], CEPAE/UFG
Deise Nanci de Castro Mesquita[3], CEPAE/UFG
Vera Kran Gomes Miranda[4], CEPAE/UFG

Para alguns...

(...) destaca-se a rejeição.

Caracterizado pelo abandono a que se sente relegado o jovem no lar, esse estigma o acompanha na escola, no grupo social, em toda parte, tornando-o tão amargurado quão infeliz.

Sentindo-se impossibilitado de auto-realizar-se, o adolescente, que vem de uma infância de desprezo, foge para dentro de si, rebelando-se contra a vida, que é a projeção inconsciente da família desestruturada, contra todos, o que é uma verdadeira desdita. Daí ao desequilíbrio, na desarmonia psicológica em que se encontra, é um passo.

JOANNA DE ÂNGELIS.

RESUMO

Educar e Conscientizar: por um mundo melhor, sem drogas! é um projeto de intervenção social educacional que se firma na educação preventiva contra o uso de drogas e propõe medidas que podem ser incorporadas às atividades diárias de sala de aula. Foi idealizado após visitas feitas em escolas de um bairro de periferia, em Goiânia, quando ficou evidenciada a inexistência de atividades de prevenção ao uso de drogas, o que suscitou a compreensão

1. Mestranda em Ensino na Educação Básica - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: cenaudio@ig.com.br

2. Mestranda em Ensino na Educação Básica - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: pathymateus@hotmail.com

3. Orientadora do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br

4. Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: verakran_miranda@hotmail.com

da relevância de se desenvolver um projeto de conscientização de educadores acerca das mazelas existentes, e da possibilidade de se realizar um trabalho educativo com o sentido de orientar seus alunos quanto aos riscos decorrentes de fatores diversos, inclusive da desinformação. Destinado a todos os sujeitos do processo educativo, o projeto pretende subsidiar os educadores acerca da abordagem do tema de maneira espontânea e conectada aos conteúdos, de forma que as crianças e adolescentes sejam orientados sobre os perigos individuais, familiares e sociais, causados pelo uso de drogas. Planejado pelas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - 2013, o projeto deverá ser executado por mestrandos da Turma 2014, também em parceria com o grupo "Arte e Vida", uma equipe de trabalhadores assistenciais voluntários de Goiânia, que há seis anos usa a arte – o teatro, a música e o esporte - como forma de proporcionar ao dependente ou ex-dependente químico a oportunidade de se ocupar de outros afazeres e, assim, reencontrar a alegria de viver, sem drogas!

Palavras-chave: Drogas. Escola. Arte e Vida.

O PROBLEMA

De acordo com Mello (2013, p. 131),

> (...) "um grande descrédito na política e na justiça podem transformar a insegurança e o temor difusos em acusações contra segmentos sociais ou grupos específicos de sujeitos de quem se desconfia, que não são reconhecidos como iguais, ou seja, não são portadores da mesma humanidade que reconheço em mim e nos meus iguais. São, por definição, portadores de características desabonadoras, de traços de caráter indesejáveis, de um potencial de violência que os torna pouco humanos".

Segundo a autora, os jovens são vítimas predestinadas, porque estão na idade de maior inquietação e demanda por experiências novas, e quando não encontram na escola, na família ou em sua comunidade respostas para suas inquietações vão procurá-las nas ruas, onde o perigo é eminente. Assim, o uso de drogas acaba promovendo também a exclusão de quem deveria ser protegido de ambientes educacionais não apenas familiares, mas também formais, como a escola. Nas questões de violência, a mídia é parcial, não se limitando a informar, mas tomando partido, julgando e condenando. Muitos de nossos jovens perdidos para as drogas fazem parte

desse triste quadro, passando de vítimas sociais para agressores perigosos. "Através de imagens e palavras eles são fotografados e rotulados", resume MELLO.

Diante disso, não se pode negligenciar a função da escola como uma instituição de representação social e, portanto, capacitada para dar suporte educativo às questões inerentes à sociedade, inclusive à questão da dependência química. Por isto, é relevante que nós, educadores, nos preocupemos em buscar respostas para o problema, e não cegar os olhos para tais mazelas, como se a instituição escolar estivesse à margem da sociedade.

Diariamente, a mídia veicula informações sobre situações que ultrapassam os muros da escola e se convertem em agressões aos próprios educadores, numa conspícua ameaça à integridade física dos mesmos e de todos os seus alunos. Por vezes, em situações não menos caóticas, esses jovens se afastam das unidades escolares, destroem seus lares e colocam em risco a sua própria segurança e de toda a comunidade no qual se inserem.

A escola, como uma instituição social diretamente afetada, tem condições de propor ações preventivas quanto ao uso de entorpecentes, porém não é a única habilitada para tal. Alguns pensadores da educação tentam em suas teses ressignificar o papel da escola e retirar o peso que o professor carrega ao ser responsabilizado pelo fracasso escolar de seus alunos. Ana Carolina Marsiglia, em seu livro "A prática pedagógica histórico-crítica" suscita que apesar de sua fundamental importância para a sociedade, a educação escolar não é "redentora" da humanidade, pois pertence a um sistema de instituições sociais onde cada um deveria agir dialeticamente e cumprir seu papel (MARSIGLIA, 2011, p. 8).

Não obstante, as políticas públicas destinadas ao combate às drogas demonstram ser suficientes para coibir o problema, cabendo também a outras instituições educativas como a família, a religião e a escola colaborar, ao menos em parte, para preencher a lacuna deixada pelo estado. Tais condições suscitam novas indagações acerca do papel da escola. Porém, para se propor práticas educativas subjacentes às questões levantadas, é preciso considerar as condições concretas de realização de trabalho dos educado-

res, "pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas não deve ser pensada a partir daquilo que vivemos" (MARSIGLIA, 2011, p. 8).

E é a partir da identificação do problema do alto índice de marginalidade em consequência do tráfico e consumo de drogas, em um bairro de periferia, que surge a proposta de se desenvolver uma pesquisa aplicada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro de Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás, cujo tema é Educar e Conscientizar: por um mundo melhor, sem drogas!

A PESQUISA APLICADA

Proposto como umas das atividades de pesquisa e extensão da disciplina Organização de Contextos de Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG), o "Projeto Educar e Conscientizar: por um mundo melhor, sem drogas!" levou a campo um grupo de mestrandas que, no Bairro Jardim Olímpio, localizado no município de Aparecida de Goiânia, puderam constatar a carência das escolas da região em proporcionar momentos educativos de conscientização contra as drogas; e até mesmo ações comunitárias que possibilitem a inclusão social daqueles que, por consequência negativa do uso destas, desencadearam casos diversos de exclusão, um mal que vem assolando a comunidade jovem local.

No sentido de promover ações que pudessem corroborar a transformação dessa triste realidade, a professora da disciplina convidou o coordenador do grupo "Arte e Vida", que há seis anos atua nessa região de alto índice de prostituição, violência e criminalidade, para apresentar sua metodologia de trabalho e, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, também ampliar essa proposta pedagógica para as escolas da região: proporcionar aos assistidos a capacidade de se autoafirmarem, sentindo-se novamente integrados à sociedade.

Para desenvolver essa pesquisa aplicada a ambientes informais, primeiramente, as mestrandas foram às ruas do Bairro Jardim Olímpico, com o intuito de identificar a realidade dessa comunidade; em seguida, conhe-

ceram a instituição filantrópica – Arte e Vida; e, posteriormente, realizaram visitas às instituições de ensino: Escola Evangélica Araújo Lima, Escola Estadual Presidente Artur da Costa e Silva, Escola Municipal Jardim Olímpico II, Escola Municipal Parque Flamboyant e Escola Estadual Marieta Telles Machado.

Na Casa Espírita onde o projeto Arte e Vida se localiza, as mestrandas puderam perceber que o grupo desenvolve projetos que envolvem a arte (teatro, música, dança e esporte), juntamente com atendimentos periódicos de jovens e familiares envolvidos, direta ou indiretamente, com as drogas, caracterizado como uma espécie de auxílio terapêutico, como forma conjunta de superação pessoal e inclusão social. No entanto, além do grupo ser pequeno, a comunidade não desenvolve parceria com as instituições escolares, o que impossibilita a ampliação do projeto, a fim de que possa também ser usufruído por aqueles que ainda não buscaram um auxílio na prevenção e no tratamento de uso das drogas.

Para identificar as práticas pedagógicas já em andamento nas escolas do bairro, as seguintes perguntas foram feitas às diretoras e/ou coordenadoras das unidades visitadas:

1. A escola trabalha alguma proposta de produção textual que aborda o tema?						
	EEAL	**EEPACS**	**EMJO II**	**EMPF**	**EEMTM**	**TOTAL**
Sim						
Não						

2. Quais projetos são desenvolvidos na escola, para a conscientização dos alunos contra o uso das drogas?						
	EEAL	**EEPACS**	**EMJO II**	**EMPF**	**EEMTM**	**TOTAL**
NOME DO PROJETO						

3. A biblioteca é usada para a execução de trabalhos de leitura sobre o assunto?						
	EEAL	**EEPASC**	**EMJO II**	**EMPF**	**EEMTM**	**TOTAL**
Sempre						
Nunca						
Às vezes						

4. Você conhece algum grupo que faz um trabalho diferenciado com esses jovens da região que são ou que foram dependentes químicos?						
	EEAL	**EEPASC**	**EMJO II**	**EMPF**	**EEMTM**	**TOTAL**
SIM						
NÃO						
QUAL?						

Todas as anotações referentes às respostas e observações participantes foram expostas em um diário de campo que possibilitou, posteriormente, uma análise detalhada dos dados levantados com seus respectivos resultados, gerando a criação e planejamento de possíveis ações. As respostas evidenciaram que além das breves palestras anuais do Programa Educacional de Resistência à Drogas e à Violência (PROERD), executado pela Polícia Militar do Estado, inexistem medidas educativas próprias das escolas sobre o assunto, embora muitos dos alunos façam uso de substâncias tóxicas, o que gera muita insegurança por parte dos educadores e acaba por afastar os usuários também desse ambiente social.

Com o objetivo de possibilitar a inclusão social e a reabilitação, já que ao entrarem no mundo das drogas os usuários não só se prejudicam e aos outros, mas também se afastam dos grupos sociais a que pertencem, as atividades sugeridas pelas mestrandas incluem o trabalho interdisciplinar com crianças e adolescentes, a partir de leituras e produções sobre o uso das drogas; projetos internos que envolvam o tema citado; palestras que apresentem músicas e encenações feitas pelos integrantes do grupo *Arte e*

Vida; e convite aos jovens para também fazer parte do grupo, independentemente de sua crença religiosa.

Uma dessas ações prevê o diálogo com os professores de Ciências e Biologia para que fiquem à frente de mini-projetos que envolvam o tema "Drogas". Primeiramente, são propostas pesquisas e reportagens sobre o assunto, a partir da divisão dos alunos em grupos, com a seleção de subtemas para a confecção de vídeos a serem expostos para toda a escola. Na finalização da apresentação dos trabalhos, um dos integrantes do grupo *Arte e Vida* pode fazer uma breve palestra atrativa, com música e encenação de uma pequena peça, e reiterar o convite a todos os alunos, seus familiares e professores, para que conheçam o projeto e façam parte.

AS EXPECTATIVAS FINAIS

Como o projeto só deverá ser desenvolvido por outro grupo de mestrandos, os selecionados na 2ª turma, em 2014, as propostas mencionadas pelas mestrandas da 1ª turma, de 2013, não são inflexíveis ou prescritíveis, pelo contrário, estão abertas ao diálogo e adaptação, segundo a realidade de atuação exigir, cabendo ainda aos executores a liberdade de adequação, conforme necessário.

Para avaliar a pertinência dessas propostas, deve sempre ser verificado o interesse do público alvo pelo projeto, por meio da observação da participação e execução das atividades, bem como o envolvimento dos familiares. Para tal, deverão ser utilizados registros dos professores que serão aconselhados a promover a socialização de suas experiências com todo o grupo, inclusive os colaboradores do projeto. Caberá ainda à equipe colaboradora a responsabilidade de divulgar os resultados em meios de comunicação, para que atividades semelhantes possam ser motivadas entre o próprio grupo, no futuro, e para outras comunidades escolares, desde já.

O cronograma deve ser aberto, para que haja adequação das datas provenientes dos acordos feitos entre as escolas mencionadas, o grupo *Arte e Vida* e o calendário da próxima turma do mestrado. Todos os gastos pro-

venientes de material didático e palestras ficarão por conta dos mestrandos e do grupo Arte e Vida, que farão um trabalho voluntário.

A intenção é que, aliada aos mestrandos, essa equipe especializada em lidar com os problemas gerados pela dependência e co-dependência possa efetivar essas e desenvolver novas propostas criativas, também nas escolas de educação básica de toda a Região Santa Luiza, a qual a Vila Olímpica é apenas uma pequena parte.

Referências

ÂNGELIS, Joanna de (Espírito). *Adolescência e vida.* Psicografia de Divaldo Pereira Franco. 14 ed. Salvador: Leal, 2007.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

MARSIGLIA, A.C.G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

MELLO, S.L. *A violência urbana e a exclusão dos jovens*. In SAWAIA, Badder. (org). As artimanhas da exclusão. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, M.P. (espírito). *Nas Fronteiras da loucura.* Psicografia de Divaldo Pereira Franco 4 ed. Salvador: Leal, 1982.

Projeto Jovens de Futuro no CEAOS[1]: transformando práticas pedagógicas com protagonismo juvenil

Fabrício David de Queiroz[2]

RESUMO

Um dos grandes desafios da escola no mundo contemporâneo se trata de adequar suas práticas pedagógicas às mudanças de ordem científica e cultural presentes na vida dos alunos. É lidar com uma realidade social onde os sujeitos têm à disposição uma vasta gama de artifícios tecnológicos e experimentam uma vivência cultural cada vez mais tomada por estas tecnologias, o que nos coloca de forma crítica diante dos paradigmas pedagógicos no espaço escolar, tais como, a relação hierárquica entre professor e aluno, os métodos de ensino e avaliação em sala de aula, ou mesmo a utilização de recursos didáticos como livros, mídias, ou quadro e giz. Com o olhar voltado para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas, particularmente no ensino médio, é possível perceber inadequações que resultam na desmotivação do alunado, desdobrando-se no baixo desempenho e evasão escolar. O Projeto Jovens de Futuro se apresenta como proposta metodológica que vem de encontro com a realidade crítica que descrevemos sobre o contexto escolar da atualidade. Deste modo, o que se apresenta neste esforço reflexivo são algumas ações pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto Jovens de Futuro no Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva durante o ano letivo de 2013, e que, por meio do *protagonismo juvenil,* deram início à transformação das práticas pedagógicas ali adotadas. Por conseguinte, optou-se por consultar os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura que se destinam a regulamentar e estabelecer as orientações e diretrizes para o Programa Ensino Médio Inovador, e os guias elaborados pelo Instituto Unibanco, mentor do projeto, para o desenvolvimento das metodologias propostas para o Projeto Jovens de Futuro. Aliado à consulta teórica, é imprescindível visualizar o trabalho prático decorrente, o que será feito por meio de exposição oral e audiovisual pelo coordenador do projeto e também autor do presente trabalho. Ao relacionar as diretrizes formais do projeto com as práticas pedagógicas adotadas no referido colégio, pretende-se pensar no *protagonismo juvenil* como princípio pedagógico capaz de transformar a educação escolar em suas demandas atuais.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Escola pública. Ensino médio. Motivação.

1. Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva

2. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação-UFG, Subárea de Filosofia, fabriciodavid@ufg.br

INTRODUÇÃO

O Projeto Jovens de Futuro (PJF) foi implantado no Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva (CEAOS) em 2012, se trata de um conjunto de metodologias pedagógicas a ser desenvolvido na unidade escolar com aporte financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar, em suma, voltado para duas principais finalidades: melhoria no desempenho escolar e diminuição da evasão escolar. A proposta do projeto é acolhida na expectativa de buscar mudanças nas práticas pedagógicas na Unidade Escolar (UE) tendo vista as dificuldades encontradas por todo o grupo pedagógico em lidar com a indisciplina, o desinteresse, a desmotivação do alunado, antigos problemas que merecem atenção de todo profissional da educação nos tempos atuais.

Ao passar o olhar sob a escola, enquanto instituição, é possível notar alguma dificuldade em acompanhar as mudanças no mundo moderno, mais especificamente, o grande avanço tecnológico que levou as pessoas da grande aldeia global a mudarem seus ritmos de vida a partir da cultura capitalista voltada para o progresso técnico-científico. As relações sociais estão cada vez mais voltadas para a construção da democracia e da cidadania, tudo isso aliado às exigências do mundo do trabalho para a necessidade de mão-de-obra qualificada. Pensar a escola neste contexto significa questionar se seus métodos pedagógico cumprem com o papel de formar o alunado para lidar com todos estes parâmetros, além disso, é olhar de forma crítica para alguns paradigmas que se apresentam como obstáculos à modernização da escola. O recorrente tema do fracasso escolar, sob a luz do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), indica a necessidade de que a escola reveja suas práticas pedagógicas no sentido de integrar as tecnologias disponíveis aos métodos de ensino, e se atente para os desafios da sociedade em relação à democracia.

A rica e ampla produção intelectual voltada para o enfrentamento dos problemas até aqui levantados, a princípio, conduz este trabalho a buscar apoio em documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), especialmente, na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)

de número 9.394/96 e na Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a fim de verificar os esforços políticos em lidar com os problemas da educação na escola pública, porém, com o maior interesse em compreender as discrepâncias entre a formalidade destes documentos e sua viabilidade nas práticas pedagógicas. Desta monta, de outro lado, a partir das ações planejadas para o PJF no CEAOS, a atenção se volta para a prática pedagógica a ser demonstrada pelos trabalhos realizados na UE escolhida como objeto de análise para este trabalho, não obstante, relacionar as atividades desenvolvidas com as orientações do ProEMI, demais documentos específicos, e do Instituto Unibanco voltado para o PJF.

METODOLOGIA

Desconsiderando teorias pedagógicas particulares, este estudo relaciona documentos de duas fontes, de órgãos oficiais da educação pública, e do Instituto Unibanco. Num primeiro momento se recorre ao contraste teórico entre eles, noutro momento, à análise e às implicações decorrentes do desenvolvimento das práticas pedagógicas orientadas e planejadas a partir dos documentos aqui relacionados, tomando como referência as experiências relatadas sobre as ações realizadas no CEAOS em 2013.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ponto de chegada aqui pretendido é apresentar alguns indícios da transformação da prática pedagógica na escola pública por meio da análise e observações sobre o trabalho desenvolvido no CEAOS em 2013. Percebe-se o impacto nos professores e nos alunos no que diz respeito à motivação, pois a expectativa de mudança nas práticas pedagógicas é sensível, ainda que a formalidade imposta pelas políticas públicas para a educação seja um fator que ainda impede a inovação pretendida pelo ProEMI. A adaptação se mostra como um processo de transformação da cultura escolar, demandando tempo para conferir uma nova prática pedagógica consolidada no âmbito escolar.

Para se pensar no curso de mudanças operada pelo PJF, há que se lançar um olhar atento nas figuras que atuam no complexo cenário da educação. Como forma de apropriação da estrutura do projeto, três dimensões se colocam em evidência: alunos, professor e gestão. A questão aqui é notar a transformação da prática adotada por cada uma destas figuras, colocando em segundo plano a dimensão dos órgão oficiais. A escola pública desponta como espaço que reflete, em certa medida, a sociedade na qual está inserida, portanto, falar em adequação às mudanças do mundo contemporâneo quer dizer projetar esse mundo a partir da escola, em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, a luz dos formalismos que se projeta sob a escola não pode se sobrepor às transformações que dela emanam.

Os dados objetivos requeridos pelo PJF no que diz respeito às estatísticas de desempenho escolar e evasão podem não representar a sensivelmente a transformação que se faz entender neste trabalho. Se o ponto de chegada das mudanças reafirmarem uma forma de escola que não ainda não se encontra adequada ou atualizada, todo o projeto é vão. O ponto de atenção que se procura, finalmente, está na possibilidade do *protagonismo juvenil* transformar a educação pública. Portanto, o que resta da relação entre as três figuras apontadas anteriormente, é entender as implicações nas práticas pedagógicas que este protagonismo vem representar.

CONCLUSÕES

A principal conclusão a que se pode chegar é a abertura da escola para a inovação, o que é provocada pela paulatina transformação do aluno em agente de transformação. Muito mais relevante do que as ações planejadas é, antes de tudo, o mentor dessas ações. Se professores e agentes públicos se sensibilizarem para uma formação contextualizada dos alunos que têm em sua responsabilidade, todo o esforço pedagógico se justifica.

Entretanto, a envergadura que se vislumbra neste cenário mostra a necessidade de uma abertura mais ampla do que se mostra. Encerrar o PJF nas inflexíveis formalidades insensíveis não às demandas, mas à dinâmica realidade do mundo contemporâneo, coloca o ProEMI na fila de inúmeros

projetos que, ao longo da história, se sufocam em intenções de origem errônea, aquela que não começa no aluno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: Documento Orientador.* Indica as orientações do Programa Ensino Médio Inovador para a educação básica nas escolas públicas em todo território nacional. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASÍLIA (Distrito Federal). *Resolução n. 31, de 22 de julho de 2013*. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. Brasília: MEC, 2013.

Projeto Revoada – a prática como base para a aprendizagem musical

Telma de Oliveira Ferreira[1]

APRESENTAÇÃO

O Projeto Revoada foi desenvolvido nos anos de 2010 e 2011 como projeto de extensão do Cepae/UFG, objetivando produzir espetáculos no formato de Musicais[2] no espaço escolar, envolvendo música, teatro e dança.

Formado por cerca de 35 participantes (faixa atária de 7 a 14 anos), professoras de música, teatro e dança, produziu os musicais *Destruidores de Gigantes* (2010) e *Pipa* (2011), com enredo, texto e canções de autoria da professora de música integrante do projeto.

Se apresentou em eventos variados e em escolas de Ensino Fundamental da cidade de Goiânia, oportunizando aos participantes o desenvolvimento de suas habilidades artísticas, bem como a experiência de viver todas as etapas de construção de um musical – da concepção à apresentação no palco para públicos variados.

O projeto foi encerrado no ano de 2012, em função do doutoramento das professoras de música e teatro, inviabilizando sua continuidade.

JUSTIFICATIVA

O ensino musical tem se manifestado na escola de formas variadas – através das "aulas" de arte ou de música[3], além de "projetos" extra escolares.

1. Profª Assistente do Cepae/UFG. Doutoranda em Educação pela UFSM - zetelma@terra.com.br

2. Comumente, o Musical é uma história encenada que dá ênfase à música e à dança. Além disso, é uma "forma polivalente e livre que estimula a imaginação", podendo tanto "contar uma história trágica como uma cômica", ou "sequer contar uma história, no sentido mais restrito da expressão, limitando-se a apresentar conteúdos e situações reais ou imaginárias de forma romantizada, fantasiosa, naturalista, estilizada ou satírica" (NUNES, 2003, p. 57).

3. A legislação atual prevê que a música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, das aulas de arte. Entretanto, há escolas que têm em sua grade a disciplina "música", que contempla conteúdos relativos apenas a essa linguagem, como o Cepae, por exemplo.

Quando se manifesta através de "aulas", com um "território, mais ou menos delimitado, com fronteiras permeáveis, com uma certa visão especializada" (SACRISTÁN, 1998, p. 68), possui locais e tempos específicos pré-determinados e conta com a participação obrigatória dos estudantes, agrupados de acordo com seu nível escolar e sujeitos à avaliação de acordo com seu nível de apreensão das *linguagens* e *sistemas de símbolos*[4] do mundo da arte a que foram expostos, influenciando sua ascensão ao nível escolar subsequente.

Quando se manifesta através dos "projetos de música", o ensino musical pode estar ou não admitido como um dos saberes "próprios do sistema escolar" (SACRISTÁN, 1998, p. 61), mas, comumente, se desenvolve de forma independente do que está estabelecido no currículo escolar. Além disso, os estudantes tem participação optativa, não são agrupados de acordo com o nível escolar em que se encontram e não estão sujeitos a qualquer avaliação que influenciará sua ascensão ao nível escolar subsequente. Caracterizam-se por privilegiar aspectos práticos das *linguagens* e *sistemas de símbolos* do mundo musical e, quando acontece, a avaliação dos estudantes pode se pautar nesses aspectos.

O projeto Revoada nasceu em uma escola que tem em sua grade, aulas regulares de música. Entretanto, a assunção docente dessas aulas,nas séries inicias do Ensino Fundamental, eram insuficientes para que a professora de música exercitasse sua capacidade criativa através da composição de canções e histórias musicadas.

Tal insuficiência estava ligada às exigências do cumprimento de conteúdos pré-determinados e do tempo reduzido das aulas curriculares de música.

Assim, essa professora, visando exercitar melhor sua capacidade criativa, se juntou a uma professora de teatro e uma de dança e, juntas, criaram o projeto Revoada com o objetivo de construir Musicais com seus participantes.

4. Faço menção ao conceito de saber escolarizado de Sacristán - "***linguagens e sistemas de símbolos*** especializados, que criam mundos de significações próprias, em diferentes graus, segundo as disciplinas de que se trate, com a facilitação consequente da comunicação precisa que esses códigos permitem e com a dificuldade de aproximar o conhecimento aos que não o possuem" (SACRISTÁN, 1998, p. 69).

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Foram abertas inscrições para os alunos do Cepae e de outras escolas e os encontros aconteciam semanalmente, no turno às aulas curriculares.

No processo de montagem dos Musicais, os participantes eram divididos em grupos fixos de cantores e instrumentistas, sob a oreintação da professora de música; de bailarinos, sob a orientação da professora de dança e de atores, sob a orientação da professora de teatro.

Em relação à execução instrumental e canto das canções, os participantes pouco participavam do processo de criação musical e limitavam-se a "aprender" por imitação os arranjos musicais feitos pela professora de música.

O projeto alcançou muito sucesso porque as crianças eram muito bem *treinadas* e fazíam algo inédito não apenas na escola, como em toda a cidade de Goiânia – atuavam no palco cantando, tocando, dançando e encenando Musicais de criação inédita.

Entretanto, o grupo de professoras enfrentava muita dificuldade em lidar com as preferências dos alunos que se concentravam em alguns instrumentos e na interpretação dos papeis principais. Muitos não queriam apenas cantar, o que causava divisão, competição e muita insatisfação no grupo.

Além disso, embora a atuação dos participantes agradasse o público, era muito mecânica e mesmo estando no palco, eram como que expectadores uns dos outros - por exemplo, quando os bailarinos entravam em cena, os atores deixavam seus papéis e ficavam assistindo a atuação dos bailarinos e se os cantores e instrumentistas não estivessem cantando e tocando, ficavam assistindo a atuação de quem estivesse em cena. Nas avaliações das apresentações e mesmo nos ensaios, tais problemas eram apresentados e discutidos com os participantes, mas a atuação no palco pouco se alterava. Na tentativa de solucionar esses problemas, alterações na condução pedagógica do projeto foram feitas.

O Musical oferece a possibilidade de atuação musical, coreográfica e teatral e todos seus integrantes em algum momento ao longo da apresen-

tação, cantam, executam instrumentos musicais, interpretam personagens e dançam.

Para aproveitar essa possibilidade, o ponto de partida seria a leitura da história e o ensino das canções, mas, os movimentos, gestos, arranjos instrumentais e até alterações no texto original seriam criação dos participantes e todos seriam músicos, atores e bailarinos.

O Musical seguinte, *Pipa*, foi dividido em 9 cenas, o grupo de participantes em 3 subgrupos[5] e um rodízio foi instituído. Cada cena tinha texto, dança e música e cada subgrupo se encarregaria de criar uma das linguagens artísticas. Assim, por exemplo, na cena 1 o subgrupo A conceberia a parte musical, sob a responsabilidade da professora de música; o subgrupo B a parte coreográfica, sob a responsabilidade da professora de dança; e o subgrupo C a parte teatral, sob a responsabilidade da professora de teatro. Na cena 2, acontecia o rodízio e novas divisões de atribuições eram dadas. Assim, cada subgrupo experimentou 3 vezes a criação e interpretação de cada uma das linguagens.

O tempo dos encontros foi estendido e dividido em dois tempos com um recreio entre eles. No primeiro, cada subgrupo trabalhava com o professor da linguagem da cena que estava concebendo. Durante o recreio, enquanto as crianças brincavam e lanchavam, as professoras se encontravam e avaliavam o desenvolvimento dos subgrupos. No segundo tempo, todo o grupo se reunia para que cada subgrupo apresentasse sua criação e, aos poucos, as ligações entre as cenas eram também concebidas com todo o grupo reunido - participantes e professoras.

Ao término de 7 meses o musical *Pipa* estava pronto, as crianças completamente integradas umas às outras e plenas no palco. Dançavam, tocavam, cantavam e interpretavam utilizando-se de gestos, palavras, movimentos e sons que elas haviam criado e, por isso, vivendo a história que contavam.

5. Os subgrupos eram heterogêneos em relação ao desenvolvimento das habilidades artísticas, ao gênero e em relação à idade.

A PRÁTICA COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL

A construção musical de cada cena envolvia a criação de arranjos instrumentais para a canção daquela cena. Cada integrante do subgrupo escolhia seu instrumento e a partir do conjunto dos instrumentos, os arranjos eram concebidos. Inicialmente, suas tentativas eram tímidas e pouco ousadas, mas à medida que o processo avançava, novas ideias musicais foram surgindo.

Essas novas idéias eram testadas auditivamente e de forma intuitiva. Nesse momento, informações básicas sobre harmonia eram repassadas ao subgrupo com o objetivo de esclarecer o motivo de algumas idéias musicais serem melhor "aceitas" do que outras. Quando aceitas, os participantes eram estimulados a propor formas de registro dessas idéias. Aos poucos e quando necessário, informações sobre a grafia musical formal também foram repassadas e o contato com essas informações se dava a partir da necessidade de registro do que já se executa musicalmente.

Também havia a preocupação com o registro porque integrantes com maior experiência e habilidades musicais mais desenvolvidas se incumbiam da orientação dos novatos e com menor experiência.

CONCLUSÃO

É possível creditar o sucesso do projeto à possibilidade dada aos participantes de participar ativamente da concepção do Musical que eles mesmos encenariam no palco.

Além disso, a possibilidade de atuação musical, cênica e teatral acarretou uma formação artística mais geral e sólida, uma vez que puderam perceber a permeabilidade entre aspectos expressivos em todas as linguagens, isto é, que, por exemplo, o ritmo está não apenas na música, mas na articulação das palavras no movimento corporal. Assim, cada expressão artística colaborou para o desenvolvimento de habilidades e percepções que são comuns a todas elas.

Além disso, a constituição heterogênea dos subgrupos conduziu os proprios participantes a buscar ajuda mútua entre eles.

A instituição do recreio fez com que suas relações interpessoais fossem fortalecidas, já que tinham um momento de relacionamento não diretivo.

Finalmente, a participação de professoras com especialidades artísticas diferentes, mas imbuídas do mesmo propósito, fez com que não apenas uma ou outra linguagem artística tivesse maior importância e sim que a arte prevalecesse.

Referências

NUNES, Helena Müller de Souza. *O musical escolar CDG como moldura de educação musical*. Revista da Abem, n. 9, setembro, 2003.

SACRISTÁN, J. . Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática.* Artmed, Porto Alegre, 1998.

Projeto rádio e jornal na escola

Lis Borges Rodrigues[1], CEPAE/UFG

> "O segredo consiste em preparar hoje o que queremos realizar amanhã, o que vai proporcionar a gestação consciente do futuro e uma grande felicidade por isto"
> González Pecotche

Os projetos foram desenvolvidos em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental com crianças entre 9 e 11 anos, no turno vespertino, em um colégio particular de Goiânia.

A proposta dos projetos da Rádio e do Jornal na escola surgiu de uma necessidade vivida pelos alunos. Com base na reflexão sobre algumas práticas e vivências no ambiente escolar foi despertado o interesse em buscar novas formas e possibilidades de sanar aquela dificuldade e ensinar de forma mais criativa, despertando nas crianças a vontade de aprender e de criar.

O desenvolvimento destes apresentou-se como uma oportunidade para rever algumas práticas pedagógicas e metodológicas e promover a troca de conceitos dando um real significado à prática educacional.

Tenho compreendido que é importante que os educadores exercitem suas habilidades de reflexão, de forma a extrair da teoria e da sua prática diária elementos para planejar e desenvolver atividades criativas, estimulantes e divertidas capazes de despertar o interesse e o gosto pelo aprender. Mas como é possível ensinar criativamente?

Por meio dessa experiência, foi possível perceber que um bom começo talvez seja adotar como parte dos objetivos educacionais o desenvolvi-

1. Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Profissional de Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: lisborges@hotmail.com

mento das habilidades do pensamento criativo. Ensinar criativamente poder ser simples e divertido. Porém, exige que o professor seja também uma pessoa criativa, ou que busque desenvolver essa criatividade, que transforme seu material e seus métodos em propostas criativas de ensino. É uma possibilidade de transformarmos a tarefa de educar em algo prazeroso, capaz de modificar alunos, professores, pessoas em geral, o mundo em geral.

As crianças manifestam-se, desde tenra idade, curiosas e ávidas por descobrir o que o mundo lhes apresenta. É papel do professor oferecer elementos capazes de estimular a busca pelo saber, para transformar a curiosidade em conhecimento. Segundo Freire (1996)

> Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele. (FREIRE, 1996, p. 55)

A ideia da rádio surgiu de uma necessidade manifestada pela turma nos horários de recreio. Como várias crianças já haviam se machucado e manifestado insatisfação devido às poucas opções de atividades e brincadeiras realizadas na hora do recreio, propus para turma pensarmos de que forma poderíamos resolver o problema. Várias ideias foram manifestadas: proibir bola e corrida na hora do recreio, proibir brincadeira de lutas, fazer recreios separados, brincar de brincadeiras que não fossem agressivas e outras. Dessas ideias nenhuma trazia um aspecto que não fosse punitivo.

Propus que pensassem em coisas divertidas que poderiam fazer na hora do recreio e alguns manifestaram que podia ter música para dançarem, que podia ter uns jogos e outras coisas. De conversas posteriores e com o amadurecimento dessas sugestões surgiu a ideia da rádio. Com isso, me propus a escrever um projeto que contemplasse aquelas ideias e a forma de como poderíamos executá-las. Disse que não poderia ficar responsável pela rádio sozinha e que eles deveriam colaborar para que desse certo e tivéssemos sucesso no projeto.

Antes de iniciar o trabalho foi realizado todo um planejamento do que haveria de ser realizado, como Alves (2006) recomenda:

> É de fundamental importância que se elabore um planejamento das atividades para cada aula, levando em conta o conteúdo a ser ministrado, o objetivo que se quer atingir, a metodologia, os recursos materiais e humanos e o sistema de avaliação utilizado, sendo tudo bem explicitado aos alunos, desde o início das atividades, para que ambos, professor e aluno, tenham clareza sobre a tarefa a desenvolver, como e quando desenvolvê-la. (2006, p. 36).

Todos se comprometeram em participar e as tarefas foram divididas. Iniciamos os trabalhos pesquisando o que havia numa rádio. Após a pesquisa as crianças descobriram que não havia só música, então dividimos a sala em equipes e cada equipe ficou responsável por uma parte que seria apresentada. As equipes se revezariam na hora do recreio para que não perdessem o momento de descanso. Havia um grupo que pesquisaria sobre as notícias que haviam ocorrido na escola durante a semana, outra equipe escolheria as músicas e outro grupo proporia uma brincadeiras. O objetivo geral do projeto era tornar os recreios mais agradáveis e melhores para todos e compartilhar com os colegas das outras turmas os conhecimentos que estavam aprendendo e observando na escola.

Como havia outras atividades a serem desenvolvidas em sala e as da rádio exigiam muito tempo para serem preparadas íamos ao "ar" uma vez por semana, geralmente às sextas-feiras. Muitas das atividades elaboradas pelos alunos foram utilizadas como forma de avaliação, pois produziram textos, realizaram entrevistas, pesquisas sobre curiosidades e diversos temas que estavam estudando e sobre atualidades (principalmente sobre a COPA – 2010) e fizeram muitas exposições orais para apresentarem durante os recreios, tudo revisado e corrigido previamente pela professora e pela auxiliar da sala. Havia duas aulas na semana destinadas ao preparo das atividades para rádio e a equipe responsável na semana era dispensada da aula anterior ao recreio, 15 minutos antes para preparar a caixa de som, microfone e demais recursos necessários. Solicitamos o apoio do profes-

sor de Educação Física e das auxiliares das salas, para pensar e realizar as brincadeiras, e também contamos com o apoio dos demais profissionais da escola para a realização do projeto.

Todas as atividades foram muito ricas e tiveram a duração de 6 meses. As crianças se mantiveram motivadas e constantemente surgiam novas ideias para incrementar. Foi possível demonstrar aos alunos a importância do trabalho em equipe, estimular o gosto pela busca do conhecimento e o aprender significativo. O resultado foi uma diminuição significativa de crianças machucadas, houve um envolvimento de todas as crianças da turma e com isso foi possível verificar que algo que é do interesse do aluno gera envolvimento, responsabilidade, comprometimento e, consequentemente, o aprendizado.

No ano posterior, motivada pela ideia da rádio e após a realização de um estudo com os alunos sobre texto jornalístico, propus elaborarmos e desenvolvermos um novo projeto. Durante os estudos sobre textos informativos observamos que os jornais, em sua maioria, noticiavam fatos ruins e desagradáveis. Com isso, tivemos a ideia de elaborar um jornal diferente, de boas notícias.

Para isso, realizamos um estudo sobre o que era preciso para elaborar um jornal: como e o que se escreve em um jornal, o que o compõe, quem escreve, quem corrige e outras informações importantes. Para dar inicio ao projeto, recebemos a visita de uma jornalista e editora chefe de um jornal de grande circulação na cidade e ela relatou sua experiência na elaboração de notícias e os ensinou a elaborar notícias.

Depois, observamos o jornal do Colégio Logosófico do Rio de Janeiro que já realizava algo parecido com o que gostaríamos de realizar e o tomamos como exemplo. Fizemos uma votação para decidir o nome do jornal e dividimos o jornal em cadernos: eventos, aulas especiais, destaque do bimestre, esportes e entretenimentos. Um aluno criou a logomarca e cada grupo ficou responsável por ir em busca de suas notícias, redigi-las e conseguir as imagens. As professoras faziam as correções e devolviam para o grupo, para fazerem a reescrita. Ao final, realizamos um trabalho

em conjunto com a professora de informática, que fez toda a parte de digitalização e diagramação do jornal com a turma, durante as suas aulas. Contamos com a colaboração e auxílio de todos os demais profissionais da escola durante o preparo do Jornal. O objetivo principal era compartilhar com os demais o que se tem aprendido de bom no nosso colégio, o que mais gostaram de aprender, divulgar boas ações e boas notícias.

O projeto teve duração de seis meses e gerou uma edição por trimestre. Foi uma atividade extremamente estimulante, em que todos se envolveram, se esforçaram e participaram muito. Os resultados foram positivos e serviram de estímulo para o cultivo de virtudes como a responsabilidade, a colaboração e a camaradagem. E todo esse processo culminou na entrega de um jornal escrito e em uma bela apresentação de um jornal falado na Festa da Família do colégio, aos pais e aos demais alunos da escola.

Por entender que ensinar vai além de transmitir conhecimentos e compreender que ensinar e aprender podem ser realizados com gosto, com intencionalidade e de forma a despertar no outro o desejo de investigar, de buscar e querer saber mais, é que penso que é possível e necessário ensinar de forma criativa. A construção ativa do conhecimento pode proporcionar um impulso criador e questionador, além de levar a criança a um desenvolvimento do sentido de cooperação e de diálogo.

Referências

ALENCAR, E.M.L.S. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. E.M.L.S. *Criatividade.* Brasília: Editora Universidade de Brasília,1993.

ALVES, Eva M. Siqueira. *A ludicidade e o ensino da matemática*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANEXO I

DEPOIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE O PROJETO JORNAL NA ESCOLA[2]

Amanda G.: "Eu fiquei no grupo do entretenimento e cumpri com todas as minhas obrigações. Retirei dessa experiência muitas virtudes que não cultivava e estou cultivando como: o comprometimento e a disposição. O que eu mais gostei foi de fazer um jornal com um objetivo tão bonito, que é de mostrar a todos o valor da virtude Gratidão."

Amanda T.: "O meu grupo elaborou notícias sobre as aulas especiais e eu elaborei sobre as aulas do SOE. Com essa experiência eu aprendi que posso mostrar aos outros o que aprendo de bom no colégio, também estou aprendendo a ser grata, tolerante, paciente e mais amigável e sei que posso levar isso para minha vida toda. O que mais gostei foi de aprender a elaborar notícias para um jornal escrito e compartilhar as informações e receber dos colegas."

Tales E: "Com essa experiência aprendi que um jornal é resultado de um trabalho coletivo, em que um precisa do outro e que é muito prazeroso elaborar um jornal, pois além de aprender, convivemos, cultivamos virtudes e nos divertimos. O que mais gostei foi de elaborar as notícias e jogos. Senti-me um pouco tenso ao pensar que o jornal seria lido por muitos, mas penso que eles vão gostar e reconhecer o nosso esforço ao ver os resultados. Eu gostei muito dessa ideia de elaborarmos um jornal porque assim seremos lembrados, pois este é o nosso último ano no colégio."

2. Os depoimentos foram extraídos de uma produção de texto elaborada pelas crianças posterior à culminação do projeto sobre as experiências e conhecimentos aprendidos na elaboração e desenvolvimento deste.

Projetos criativos e inovadores na universidade

Ivone Maciel Pinto[1]
Faculdades Magsul/ MS

O presente artigo deriva do projeto de doutorado intitulado Docência Inovadora na Universidade realizada pela pesquisadora na Universidade Federal do Tocantins. Os dados foram obtidos por meio das narrativas dos docentes e apontam o quanto ainda é necessário refletir sobre a criatividade e as inovações na universidade. Importa reconhecer a concepção epistemológica e metodológica priorizada pelos docentes bem como verificar se os projetos que se empreendem na universidade se contrapõem à posição da centralidade do conteúdo, da dissociação teoria e prática e da transmissão e assimilação tratados na formação de professores.

A formação entendida no sentido da conscientização dos diferentes saberes e interconexões que se interpõem ao conhecimento, em direção a um olhar que favorece o surgimento de novos diálogos, pois a formação nada mais é do que a formação do outro e de como o outro se constitui como sujeitos formadores do seu próprio processo educativo tendo em vista unir o pensamento e a ação numa formação integral em que a consciência é:

> Organizadora conceitual da realidade e princípio de construção do conhecimento; a consciência como construto que faz presente o que estava ausente visível o invisível, possível o imaginário, a confrontação ou tensão inferen-

1. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins –UFT/TO- ivonenamaste@gmail.com - licenciada em Pedagogia (Unisuam/RJ); Mestre em Educação pela UCDB/MS; Doutora em Educação pela UFG/GO; Linha de Pesquisa – Formação de Professores, Profissionalização e Práticas Educativas; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa A Produção Acadêmica sobre Professores- Pesquisa Interinstitucional da Região Centro-Oeste–REDECENTRO; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores: paradigmas contemporâneos, currículo e metodologias - http://uft.edu.br_;Membro do Núcleo de Impactos Ambientais – NUCIPA/TO - http://nucipa.edu.br e atualmente é professora do programa de pós-graduação e cursos de graduação das Faculdades Magsul/MS.

> cial que está na origem de toda mudança; a complexidade como qualidade inerente à ação, ao pensamento e sentimento humanos; a comunicação como veículo de expressão e realização. (TORRE e BARRIOS, 2002, p. 77)

Tal citação de matriz alicerçada no pensamento complexo pode ajudar o docente a perceber que a mudança paradigmática é um dos pressupostos fundamentais de todo o processo de inovação, trata-se de um componente essencial do processo transformador e deve estar presente na construção do conhecimento. Por isso, alertam Torre e Pujol (2009) que outra consciência é necessária e os projetos criativos estimulam essa tomada de consciência, a abertura ontológica, epistemológica e metodológica para superar a cegueira do conhecimento e a dignificar o mundo e transformar o ser humano em formação.

A formação docente criativa reconhece a existência de outros tipos de conhecimento e de realidades. Pensar o contraditório pode constituir um elo de mudança com base na clareza epistemológica e metodológica dos conhecimentos, tendo em vista contribuir para a evolução da consciência.

A proposta inovadora que se defende nesse artigo é construída a partir da ruptura paradigmática, em relação à concepção de ciência e de educação e esse caminhar exige e requer a tomada de consciência de cada docente no sentido de desestabilizar os antigos conceitos, que têm permanecido na história da educação. As inovações impõem ao docente o superar do pensamento único, o envolver das múltiplas dimensões da natureza humana num processo contínuo de ensinar e de aprender.

Assim, nas páginas que seguem neste artigo argumenta-se que as inovações inseridas na docência, no lócus da universidade permitem aflorar novas perspectivas com base nos autores como Cunha (1998); Cunha (2006); Maturana (1995); Morin (2008); Torre e Pujol (2009); Torre e Barrios (2002) e Torres (2006) que apresentam configurações inovadoras na forma de tratar o conhecimento. Por razões didático-metodológicos o artigo se compõe em dois aspectos: 1º) Docência no ensino superior e; 2º) Práticas criativas e inovadoras.

1. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O campo da docência no ensino superior é o espaço apropriado para propostas criativas e inovadoras, pois pode valorizar o acadêmico como um ser humano que respeita as suas atitudes que brotam no ritmo das cooperações, da ajuda mútua, do convívio, das alternativas metodológicas que buscam novas possibilidades de escolhas que se nutrem não só das cognições, mas também das emoções, de metacognições, do amor, do contato com outros, ao corrobora também os estudos da teoria biológica e autopoiética de Maturana (1995).

Tais reflexões consideram a historicidade do conhecimento científico, os avanços e a pluralidade dos elementos em interação, o envolvimento dos acadêmicos, o dinamismo das situações de ensino para além da aplicação e transmissão porque "a docência nunca é estático, ao contrário, é processo, é mudança, é movimento, é arte, são novos ares, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos e novas interações" Cunha (2006, p. 24).

Assim, o aprender é uma construção pessoal, um ato de vontade, um processo vital as atividades mobilizadoras de novas aprendizagens que "estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, idéias. Valorizam-se as habilidades intelectuais de compreensão e reinterpretação do que já foi descoberto e dito" Cunha (1998, p. 13).

2. PRÁTICAS CRIATIVAS E INOVADORAS

Práticas criativas e inovadoras permitem o docente refletir conscientemente os pensamentos e as atitudes, as estratégias didáticas, a avaliação das aulas de forma a enriquecer os espaços e as vivências das aprendizagens. A qualidade das interações pode valer-se da criatividade docente e do ensinar com outra consciência que se descreve a seguir.

2.1 A criatividade docente

A criatividade como princípio metodológico é essencial na docência, é um atributo peculiar extremamente complexo quando se considera os momentos de dúvidas e incertezas dos ambientes educativos. Não se faz referencia ao complexo processo educativo sem mencionar a criatividade e o pensamento criativo. Na concepção de Torres (2006, p. 89) existem quatro componentes centrais que configuram a criatividade e que apontamos a seguir:

O primeiro é *a fluidez ideacional* (capacidade de produzir quantidade de idéias apropriadas com rapidez e soltura), *hierarquia* (associação de elementos remotos) e a *intuição* (capacidade para desenvolver conclusões consistentes a partir de evidência mínima).

O segundo é o *estilo cognitivo*, hábitos de processamento da informação nas quais destacam-se a *detecção do problema,* tendência a centrar a atenção nos problemas que precisam ser encarados, e considerar as alternativas e explorá-las antes de fazer uma opção definitiva mais do que na habilidade para resolve-los, como a disposição para mudar de direção, *o juízo diferido* para aprofundar a compreender, reservando-se a valoração e o juízo para mais tarde e a *capacidade de pensar em termos contrapostos,* olhar sentidos contrários.

O terceiro é *as atitudes criativas* que incluem: *a originalidade* pressupõe a predisposição para o original, *a valoração autônoma*, a independência das influenciais sociais e dos valores convencionais e *o exercício da crítica e o uso produtivo da crítica dos outros,* que precisa ser recuperada e aplicada, mas nem por isso impedir a elaboração de uma conclusão própria.

O quarto são *as estratégias* entre as quais seriam: *a analogia*, capacidade de ver semelhanças não discernidas por outros, a *chuva de idéias,* levar a frente transformações imaginativas, *enumerar atributos, submeter pressupostos à análise, delimitar problema, buscar um novo ponto de acesso,* fazer as interações de forma autônoma.

Assim, a criatividade pode ser desenvolvida nos mais diferentes níveis de escolarização e quando se potencializam as práticas inter e transdisciplinares, podem estimular o despertar da consciência dos atores sociais,

que podem se complementar na multidimensionalidade dos olhares, nas trocas com o diferente, no aprender a ensinar o próximo, nas ações que podem transformar o mundo, na própria humanidade, no planeta e na preservação da vida.

2.2 Ensinar com outra consciência

O pensamento complexo tem avançado na tentativa de compreender cientificamente a interdependência e a interconexão de todos os fenômenos físicos, naturais, sociais e culturais, procurando reconstruir o que o paradigma reducionista isolou e fragmentou. Assim, é pertinente fazer referencia a Morin (2008) que apresenta proposição de repensar e reformar o pensamento, pois se aprendeu a separar e a isolar e agora é preciso e prioritário aprender a religar, estabelecer uma conexão completa.

Assim, Torre e Pujol (2009) assinalam que a consciência de hoje se constrói na relação com o outro, dar conta do outro que se dá conta de mim e por isso necessita-se vigiar o pensamento, um observador consciente do que se faz com o outro e para explicar o que faz o outro é preciso se converter e ser um observador consciente. Estar consciente, observar e escutar o aluno, propor práticas inovadoras com outra consciência é reconhecer e aceitar que a cegueira do conhecimento denunciado por Morin (2008) não se ajusta mais as repetições e as determinações da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo enfatiza a necessidade de práticas criativa e inovadoras na universidade tendo em vista que podem provocar reações que envolvem questões de natureza complexas. É necessário priorizar os aspectos criativos e inovadores, fundamentar-se na dialógica, nas interrelações que ocorrem entre o ser vivo e o meio ambiente, aflorar a consciência para toda a ação humana, pois a realidade não existe a margem da consciência e somente assim o ser humano pode realmente evoluir, de modo a modificar-se de maneira congruente com a mudança um do outro.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, São Paulo: Jungueira & Martins, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. (org.) Estudo um. In: *Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, São Paulo: Jungueira & Martins, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Psy, 1995.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TORRE, Saturnino da la e BARRIOS, O. *Curso de formação de educadores*. São Paulo: Madras, 2002.

TORRE, Saturnino de la e PUJOL, Maria Antonia. (coordinadores). *Educar com outra consciência*: uma mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza. Barcelona: Editorial Davinci, 2009.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Trad. Tália Bugel. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

Reflexões sobre a formação docente por meio do Ponto de Apoio de Geografia e Matemática nas séries iniciais no CEPAE

Rusvênia L. B. Rodrigues da Silva[1]
Luciana Parente Rocha[2]
Jailson Silva de Sousa[3]

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de uma experiência de atendimento no contraturno (Ponto de Apoio – PA), das disciplinas de Geografia e Matemática, consolidada nas séries iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). O nascimento dessa proposta se deu, inicialmente, de maneira intuitiva, partindo dos diálogos feitos nos lugares de reflexão da prática docente na primeira fase (Ensino Fundamental I, que atende as crianças de 1º ao 5º anos). Dois lugares de reflexão desta prática foram fundamentais para o surgimento dessa proposta: os planejamentos coletivos por séries e os conselhos de classe. Nestes lugares de reflexão os diálogos estabelecidos deixaram claras as afinidades entre elas: seja de postura/prática docente, ou de habilidades requeridas em ambos os campos disciplinares.

A proposta apresentada aqui foi iniciada como diálogo e caminhou em direção a outras relações de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Após a percepção tanto da afinidade da prática docente quanto das habilidades entre Matemática e Geografia, nas séries iniciais, partiu-se para

1. Professora Adjunta III de Geografia do CEPAE, atuando no Ensino Fundamental I. Doutora em Ciências - Geografia Humana, pela USP. Email: rusvenia@gmail.com

2. Professora Assistente II de Matemática do CEPAE, atuando no Ensino Fundamental I. Mestre em Educação Matemática pela UNICAMP. Email: lpr.luciana@gmail.com

3. Professor Substituto de Geografia do CEPAE, atuando no Ensino Fundamental (I e II) e Médio. Graduado em Geografia pela UEG. Email: geo.jailson@gmail.com

a oferta do PA conjuntamente, antecedido ou não de planejamento das atividades, objetivando a produção dos conhecimentos dos discentes. Esta experiência e as possibilidades dela serão apresentadas nesse trabalho.

INICIANDO O DIÁLOGO: DO CORREDOR PARA O GABINETE

O ano de 2010 foi o primeiro ano de trabalho nas séries iniciais de ambas as professoras envolvidas nessa proposta. Como professoras de formação específica, a prática docente se constituiu, nesse momento, como um processo de escuta aos pedagogos – profissionais formados para atuar no ensino fundamental I, os quais, a priori, possuem as ferramentas necessárias para construção do conhecimento nessas séries. Neste sentido o espaço de reflexão da prática docente, os planejamentos mensais, eram lugares de contato dos professores e troca de experiências. Foi nesse momento que percebemos a relação entre as disciplinas de Matemática e Geografia no que se referem às coincidências de olhares e posturas frente aos conhecimentos ou aos lugares de produção desses conhecimentos.

Após a especulação dessas possibilidades, sem alterar os programas das disciplinas, iniciou-se os diálogos. As condições de possibilidade e limites desse ponto de partida demonstraram uma compreensão imediata para pensar o ensino: incidentalmente, era claro perceber que os conceitos dos alunos, "produto final" do processo de avaliação, eram semelhantes em ambas as disciplinas, o que levou as professoras a envolver-se em diálogos e discutirem possibilidades de trabalho comum. Este caminho foi diferente de outros diálogos entre a Matemática e a Geografia, apresentados nos trabalhos de Rosa, Junior e Lahm (2007) e de Marques *et al* (2013), nos quais as relações entre esses campos de conhecimento escolares parecem ficar apenas na perspectiva da assessoria de um campo em relação ao outro. Por fim, em 2011, diferente de 2010, o PA de Geografia e Matemática foi ofertado conjuntamente, saindo da perspectiva de conversas nas ocasiões dos planejamentos e iniciando uma prática pedagógica mais reflexiva propriamente dita.

TECENDO A COLCHA DE RETALHOS DO PA: AS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS A PARTIR DE 2012

No ano de 2012, com a saída da professora titular de Geografia para licença maternidade, o PA foi realizado pela professora de Matemática e um professor substituto de Geografia. Para além das aulas no contraturno, naquele ano, os dois professores, uma vez por mês, atuavam juntos nas aulas de Matemática no período matutino.

Essa experiência de dois professores atuando simultaneamente numa mesma turma causou nos alunos certo estranhamento, sentimento esse alicerçado numa cultura escolar em que os diferentes campos de conhecimento não se relacionam e não se influenciam, apresentando-se de forma fragmentada.

Ao planejar as aulas, as atividades tinham como objetivo levar os alunos a associarem ideias, construírem uma visão integrada do conhecimento, perceberem que uma atividade não se restringe a um objetivo limitado, que uma ideia transita e dialoga de uma atividade para outra, perceberem também a aplicação da Matemática em outros campos do conhecimento, entre outros objetivos.

Ao longo do desenvolvimento das aulas os alunos foram se acostumando, entendendo a proposta da parceria. Entre os vários temas explorados tivemos o consumo doméstico de água no Brasil, cujo objetivo foi discutir: sobre unidades de capacidade, o uso consciente da água (gasto de água no banho, lavando louças, carros, etc.), a leitura e construção de gráfico de barra (em papel milimetrado), a importância do Dia Mundial da Água, entre outros.

Nossa vivência nesse projeto corrobora com o que a literatura sobre formação de professores, particularmente sobre saberes docentes revela que o paradigma da racionalidade técnica não contempla a realidade complexa da sala de aula e que a produção de saberes via trabalho interdisciplinar é uma rica possibilidade de desenvolvimento profissional.

A partir de nossa experiência fomos percebendo que algumas habilidades não podem ser desenvolvidas no 4º ano, haja vista que os alunos não

têm amadurecimento para compreendê-las. Um exemplo disso foi quando buscamos relacionar duas grandezas, na compreensão de densidade demográfica, que implica a articulação de conceitos como área e população. Os alunos tiveram dificuldades, focando a atenção nos conceitos isoladamente, ou em área ou em população, não conseguindo compreender que densidade demográfica era, por exemplo, uma "continha de divisão".

Outro aspecto que ressaltamos é que as atividades do PA nos proporcionaram pensar o ensino sob outra ótica, rompendo com a ideia de que necessariamente partimos dos conteúdos para desenvolver determinadas habilidades. Nossas atividades são preparadas pensando nas habilidades que desejamos mobilizar nos alunos, elencamos os objetivos e posteriormente os conteúdos. Com isso possibilitamos aos alunos estabelecer relações entre os dois campos de conhecimento e apreenderem que algumas habilidades perpassam ambos os campos.

Quanto ao registro dessas atividades, eles foram feitos ora no caderno de Geografia, ora no caderno de Matemática, possibilitando dessa forma, que o professor de Geografia prosseguisse com seu conteúdo, uma vez que naquele ano, a carga horária dessa disciplina era de apenas duas aulas semanais, situação que mudou a partir de 2013.

Ressaltamos que as configurações de atendimentos aos alunos não são fixas, elas são discutidas e decididas no coletivo de professores que atuam na 1ª fase, portanto cada ano esses atendimentos podem ou não sofrerem alterações tanto em sua proposta metodológica, quanto ao grupo de professores de atuação.

Com o retorno da professora efetiva de Geografia, uma nova configuração se estabeleceu em 2013: atuar concomitantemente no PA dois professores de Matemática de séries distintas (dos 4º. e 5º. anos), junto com a professora de Geografia (que também atuava nas duas turmas dos 5º anos). Ressaltamos que esse professor que atuava com as turmas de 5º anos, já havia vivenciado o PA nessa mesma perspectiva de trabalho em anos anteriores, então como estagiário do curso de licenciatura em Matemática da UFG, cursando as disciplinas Estágio Supervisionado I e II. Nossa equipe

naquele ano contava ainda com um aluno do curso de licenciatura em Geografia, que observava o trabalho do PA para a construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da professora de Geografia. Portanto, éramos três professores e um estagiário atendendo uma turma de aproximadamente 20 alunos, (sendo dez alunos de cada série), com idade variando entre nove e onze anos.

Os aprendizados nessa configuração foram diversos, percebemos que tínhamos várias demandas para equacionar: um grande número de alunos de ambas as turmas com necessidades especiais, sejam elas *dislexia, pouca capacidade de abstração, atraso cognitivo e déficit de aprendizado, TDH, TDAH*[4], entre outros. No desenrolar do semestre fomos percebendo outros desafios: equilibrar os conteúdos das duas séries numa mesma atividade e espaço físico; grande número de alunos na sala, o que acaba reproduzindo as aulas do período matutino; conciliar nossos horários para planejamento das atividades. Sem esse planejamento coletivo, o professor preparava atividades que nem sempre atendia à proposta do projeto, o que gerou no grupo um choque de concepções. Esses sentimentos geralmente estão relacionados, entre outros fatores, ao descompasso da teoria vivida nos cursos de formação e o cotidiano da cultura escolar, aos modelos de professores, a valores e crenças que o indivíduo traz consigo no decorrer da vida (Rocha *et al*, 2005), a preocupação em conciliar o rigor com a experiência científica (LOUREIRO, 1997). Ao final da 2ª escala (no fim do 1º. semestre), após refletirmos coletivamente sobre o que vivenciamos, decidimos separar as duas séries.

CONCLUSÃO

A partir dessa experiência concluímos que o PA de Geografia e Matemática é um lugar de possibilidades de aprendizado numa dimensão diferente do período ordinário, devido a vários aspectos, dentre eles podemos citar, por fazermos uso de temáticas articuladas em ambos campos de co-

4. Todos os termos utilizados nesse trabalho foram retirados de laudos obtidos no setor de psicologia do CEPAE.

nhecimento, o que nem sempre é possível realizar no período regular das aulas; por sair do *lugar comum* do ensino de Matemática e Geografia em que essas disciplinas geralmente não dialogam, ficando em "gavetas", pelo número reduzido de alunos por sala, o que reflete em uma maior participação nas aulas tanto do PA, quanto do período matutino e por fim, pelo modelo de atendimento mais individualizado ofertado aos alunos com dois professores. Nesse sentido, compreendemos que nosso projeto de atendimento corrobora com o que Minguili *et al* (2001) pontuam, da prática pedagógica como eixo articulador da formação de professores:

> a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado deverão estar articulados entre si e com as demais disciplinas e áreas de formação docente, exigindo, pois, um trabalho não só articulado, mas sobretudo, de interdisciplinaridade e diálogo entre os diferentes campos do saber (p. 50).

Mais do que lugar de construção de saberes, o PA tem se constituído como espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente dos professores envolvidos que, ao longo desses quatro anos de projeto, se delineia como possibilidade de contraposição à racionalidade técnica à medida que desenvolve uma prática assentada na ação reflexiva dos docentes, no diálogo interdisciplinar, na integração entre universidade e escola pública, num lugar de busca de diálogo entre teoria e prática. Concluímos que o atendimento nessa configuração contribui para o desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos nesse processo, particularmente na construção de uma visão crítica e complexa de mundo dos alunos.

Referências

BOURDIEU, J. *Esboço de uma teoria da prática*: precedido de três estudos de etnologia Cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: Estrela, M. T(org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 117-159.

MINGUILI, M. G., D. A. M. L., PIROLA, N. A., INFORSATO, E. C. Licenciatura em questão: a formação de professores para a educação básica em direção ao sécu-

lo XXI. In: Encontro Estadual Paulista sobre Formação de Professores, n. 7, 2001, Águas de Lindóia. *Textos Geradores e Resumos*. S. Paulo: UNESP, 2001. 214 p.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. In: Reunião Anual da ANPED, n. 28, 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2005.

SILVA, R. L. B.; ROCHA, L. P. Leitura de mundo, leitura de números: inter-relações entre a Geografia e a Matemática nas séries iniciais. In: Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras, n. 7, 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2011.

ROSA, R. U.; JUNIOR, D. N. dos S.; LAHM, R. A. O recurso das imagens de satélite para o estudo do lugar do educando: uma experiência na área da matemática e da geografia. *Experiências em ensino de Ciências*. v.-2, n.-2, p 22-36, 2007.

MARQUES, C. F.; FERREIRA, F. F. de S.; RODRIGUES, J. A. M.; FURLAN, M. S. C.; DOMINGOS, R. F. Conexões entre a matemática e a geografia: proposta de um trabalho interdisciplinar na educação básica. In: ENEM, 11, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2013.

Reflexões Sobre os Corpos – Corpo em Cena

Devanir Rodrigues de Oliveira (Devs Oliveira)[1]
Centro Educacional 11 de Ceilândia

A experiência realizada para esse processo respaldou-se na busca de possibilidades teatrais para a reflexão dos corpos. Cabe ressaltar que a análise que exporei aqui não é voltada às várias demandas que o corpo se insere, será, mais especificamente, às questões dos corpos transviados[2].

Este trabalho foi realizado no *Centro Educacional 11* da região administrativa Ceilândia em Brasília no segundo semestre de 2009. Trabalho que foi bem acolhido pela administração da escola, no qual só participaram do processo estudantes que realmente se interessavam em participar da proposta por meio da oficina de teatro.

O processo da oficina *Reflexões sobre os Corpos - Corpo em Cena* teve o objetivo de provocar inquietações corpóreas, levando as/os estudantes a perceberem seus corpos, cativando a reflexão sobre suas vivências. O intuito foi buscar o porquê de ainda hoje seus corpos causarem tantas inquietações. Sendo assim, refletir o estranhamento que seus corpos transviados causam.Em meio a uma sociedade preconceituosa, patriarcal, percebo que discutir corpos que defrontam a hegemonia do discurso heteronormatizado[3] é entender que as problemáticas dos corpos não devem ficar à deriva, mas sim, ser refletida, visto que possuem vários corpos transviados que

1. Formado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília - UnB, é professor de teatro do Colégio Estadual do Criméia Oeste em Goiânia, realiza pesquisa sobre corpos ***trans*** e educação, projetista artístico-cultural, foi produtor cultural da UnB, tem experiência na área de coordenação e direção de eventos e atua também com direção teatral. Contatos: 55+(62) 84381005, devs.teatro@gmail.com.

2. Corpos que performam vivências não correspondentes às normas impostas socialmente. Por exemplo, pessoas que vivenciam a homossexualidade, a lesbianidade, ou a negritude. Transvia, neste contexto, refere-se a qualquer corpo que não se enquadre nos padrões imposto pela sociedade heteronormativa.

3. Heteronormatividade é a norma aceita nas relações da sociedade. Determina comportamentos, relações sexuais e afetivas entre homens e mulheres, não aceitando outras relações vivenciadas, como por exemplo, a homossexualidade ou qualquer outra situação que se encontra na transvia.

procuram respostas às suas inquietações e, são privados de se manifestarem. Pois a cultura do machismo prefere escondê-los, velá-los, colocar à deriva. Noto que os preconceitos são formas de reprimir o discurso, de esconder vivências, que por vezes, não querem ser escondidas, mas sim, procuram os seus espaços, procuram a autonomia de seus corpos. A arte seria então, mediadora desse discurso neste processo. Com isso, concordo com Santos ao afirmar que "a arte é sem dúvida um dos mecanismos primeiros para que essas novas subjetividades se evidenciem. Através da possibilidade de criação de uma arte contestadora das imposições de gêneros, e num sentido mais amplo, diluidora das noções pré-estabelecidas de 'verdade'". (2008, p. 25)

Para isso, na oficina busquei principalmente trazer à tona as inquietações dos/as estudantes, refletindo se é justo privarem-se de suas autonomias. O resultado da oficina foi uma breve cena de aproximadamente oito minutos. Embora curta, o tempo foi suficiente para provocar aos espectadores reflexões sobre a liberdade dos corpos, sempre tentando entender o porquê destes corpos serem aprisionados no silêncio, em maior parte, em algumas estruturas do núcleo familiar.

O TREINAMENTO

Ao sentar com os/as estudantes, percebi que muitos/as acreditavam que o objetivo era montar uma peça, distribuindo papeis, como geralmente acontece nas escolas. Expliquei a todas/os que não seria esse o trabalho. Expus que estava ali para dar início ao básico de treinamento de ator/atriz respaldando as problemáticas dos corpos. Refletir essas problemáticas é questionar identidades fixas que são impostas pela sociedade. "A tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam, imobilizam". (BUTLER, 2008, p. 21/22)

Para realização da oficina, fiz uso do que chamo de *teatro dos corpos transviados*, esse fazer teatral consiste em colocar a transvia em cena, expor corpos não convencionais e refletir vivências corpóreas que não respondem

às normas dos corpos perfeitos, impostos por uma sociedade machista. A possibilidade de refletir corpos *trans* é a chance de compreender a transitoriedade, entender que os discursos da binaridade do gênero não são capazes de abarcar tal demanda. Para Belidson Dias "o *trans* é a categoria de análise privilegiada, porque ele abertamente problematiza, transgride e torna-se implacavelmente disruptivo dos assuntos e das identidades de gênero e sexualidade que seguem normas patriarcais". (2009, p. 7-8)

Não acredito na anulação da atriz/ator para vivenciar absolutamente a personagem, isso seria impossível. Pois "aquilo que o ator [atriz] faz diante do público não é representar, fingir esteticamente, mas um ato real: de coragem, de humanidade, de oferta" (FLASZEN, 1989, p. 30/31). O treinamento que propunha, considerava características físicas das/os estudantes, movimentos individuais que surgiam no processo, buscando mesclar essas imagens com os estímulos internos para compor a cena.

Deu-se início ao treinamento, no qual os/as estudantes da oficina seguiam a faixa etária entre 14 a 18 anos. Após o primeiro contato com a oficina, solicitei que fizessem comentários escritos sobre o que sentiram durante a experiência de cada encontro e que trouxessem no encontro seguinte. Embora as respostas, nos comentários escritos, terem sido repletas de encantamentos, as/os estudantes admitiram em sala que para elas/es não foi fácil realizar aqueles exercícios, pois muitos/as apareceram com os corpos doloridos no dia seguinte. Resultado de corpos não habituados aos exercícios físicos[4]. No entanto, as/os estudantes primaram em aprender novas técnicas, dizendo que pela primeira vez tiveram contato com o trabalho de atriz/ator.

Os exercícios geralmente eram em grupo fortalecendo a noção de conjunto, causando aproximação entre eles/as. Com o passar do tempo a dedicação dos/as estudantes era algo surpreendente. O que chamou atenção também foi o respeito que elas/es adquiriram pelo espaço, entre elas/es e a mim. Estudantes que não pertenciam aos mesmos círculos de amizades

4. Para maior flexibilidade e controle para entender o lado emocional do corpo, iniciava o processo com um treinamento físico, para depois aprofundar nas análises emocionais.

começaram a se reconhecer entre si. Esse vínculo foi de extrema importância para desenvolver o processo.

O trabalho de treinamento voltava-se ao reconhecimento dos corpos, tanto do corpo enquanto indivíduo, quando do corpo do outro.

EXPERIÊNCIAS DA CENA

No processo de finalização tivemos estudantes como Maria Júlia[5], uma jovem de 18 anos que vive com ananismo e possui certa dificuldade para movimentos rápidos. Considero Maria Júlia a estudante mais dedicada, aprendeu a reconhecer suas limitações e a não deixar que elas impedissem em suas experimentações teatrais. João Albuquerque, um garoto negro de 17 anos, Elias Rodrigues, 15 anos, adolescente que vivencia a homossexualidade e Talia Araújo, uma garota que se relaciona afetivamente e sexualmente com outras garotas.

Para desenvolver essa etapa da oficina, pedi que me trouxessem inquietações. Comecei a dirigi-las/los e, a partir de suas inquietações, montamos a cena. Na montagem da cena, levei em consideração as colocações de Gusmão, onde a atriz/ator "oferece os conhecimentos de si mesma [mesmo], da arte e do ser humano para uma transformação do espectador, combinando fantasia [referente ao teatro] e vida" (GUSMÃO, 2000, p. 55)

Elias apresentou, em um texto poético, relatos de como se sentia antes de assumir sua orientação sexual e do momento em que se encontrava atualmente. Maria Júlia expôs as prisões que a incomodava em sua própria casa, como por exemplo, a mãe não permitir que ela transite, até mesmo para escola, sem a presença de um/uma acompanhante, contudo Maria Júlia já conquistou essa independência no espaço escolar. João ressaltou a tristeza que sentia por existirem pessoas que, mesmo vivendo em um mundo que todos/as são diferentes, não respeitam as vivências dos/as próximos/as. Esses textos foram distribuídos entre os/as estudantes e cada um, de forma não linear, nem sempre fazendo uso de seu próprio texto, faziam

5. Utilizo pseudônimos para não expor os/as estudantes.

as falas, executando uma performance corpórea em simetria ou não com o/a colega. Junto às músicas selecionadas para esse processo, montamos a cena.

Apresentamos a cena para pessoas da administração da escola, professores/as e para alguns/as estudantes. A cena emocionou muitos/as dos/das que estavam ali presentes. Para concluir o processo, fizemos um breve debate com o púbico. Um dos professores expôs que, mesmo que não houvesse falas, os corpos dos/as estudantes em cena já demonstravam suas inquietações, refletindo as transvias em questão. A professora de artes cênicas da escola disse que nunca tinha conseguido tirar expressões tão verdadeiras daquelas/es estudantes para uma montagem teatral, e, que nessa oficina, eles/as conseguiram o que antes nunca tinha visto. Uma das professoras informou sobre a mudança de comportamento dos/as estudantes. Segundo ela, desde que esses/as começaram a fazer a oficina, pareciam estar mais afetuosos com seus colegas e professores/as da escola, principalmente a estudante Talia, que era considerada estudante rebelde.

O depoimento mais emocionado foi o da mãe do estudante Elias, também professora da escola, expunha que compreende a necessidade do filho para a liberdade que ele procura, porém, diz não está preparada para lidar com essa liberdade. Ressalta que muitas vezes teve que ir a busca do filho pelas madrugadas. Mas indaga que mesmo impedindo essas noites não propícias para um adolescente, às vezes se sentia incapacitada de suprir a necessidade de liberdade do filho por questões financeiras, como quando ele quer ir ao cinema, mas ela não tem dinheiro. Ela admitiu que precisa encontrar meios sadios para não deixar o filho se sentir tão preso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, acredito que consegui alcançar os objetivos da oficina. Os/As estudantes não só obtiveram um bom resultado em cena, como também adquiriram confiança para desenvolver um pensamento crítico sobre as problemáticas dos corpos. Além de conseguir fazer que essas problemáticas também sejam refletidas pelo público.

O intuito do trabalho era mostrar que os corpos que transviam não devem ser colocados de lado, mas sim, pensados dentro das instâncias de nossa sociedade. Principalmente no ambiente escolar, onde o preconceito é tão reproduzido.

A escola é um ambiente de vivência que deve compreender as diferenças e resguardar o direito que todos/as possuem de livre expressão. No entanto, nem sempre é isso que ocorre, creio ser por esse motivo que muitos/as, no processo ou no público, ressaltaram a importância de trabalhos como este em ambientes escolares. A necessidade de mudar esse quadro é de suma importância para aquelas/es que transviam e conseguiremos atingir esse ponto quando realmente houver um esforço maior do Estado para a formação constante dos/as professores/as em função do respeito às diferenças.

Referências

BUTLER, Judith. Sujeitos do Sexo/Gênero/Desejo. In: BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero, Feminismo e Subversão da Identidade.* ed. 2ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236 p.

DIAS, Belidson. *Carregando e mastigando a mala de Almodóvar: Gêneros e sexualidades queer e educação da cultura visual em volver*. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual. Goiânia: FAV/UFG, 2009.

FLASZEN, Ludwik. POLLASTRELLI, Carla (org.). *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski*. ed. 1ª. São Paulo: Perspectiva, SESC-SP 2007, 248 p.

GUSMÃO, Rita. O Ator Performático. In: GUSMÃO, Rita. TEIXEIRA, João Gabriel L.C. *Performance, Cultura e Espetacularidade.* ed. 1ª. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. 160 p.

SANTOS, C. C. C. *Livros de Lilitt: Processos de Construção de um Corpo Performático*. 04/2008. 181 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

Respeito no trânsito é bom e criança gosta!

Maria Veima Donassan[1]
Edna Marchini[2]

RESUMO

Reflexão sobre a necessidade de uma ação efetiva em virtude do trânsito caótico e as atitudes agressivas dos adultos, afetando diretamento todas as criancas

Palavras-chave: manifestação de sentimentos, comportamentos, roda de conversa

INTRODUÇÃO

O trânsito gerado pelo horário de entrada e saída de escolas sempre é caótico. Especialmente em São Paulo. Especialmente na nossa escola, por sua localização peculiar e fatores do entorno: rua muito estreita, mão dupla, vizinhança idosa, poucas vagas para estacionar, muitas portas de acesso a garagens, uma curva de 90 º bem no meio, carros parados dos 2 lados. Convivemos com essa situação por 10 anos - já estávamos, de uma certa forma, acostumados.

Até o momento em que começamos a notar declarações das crianças para suas professoras, relatando acontecimentos incômodos entre pais e pais, pais e vizinhos; analisando comportamentos pouco educados dos pais e relatando até linguajar inapropriado proferido num momento de bastante fúria. “Prô, meu pai brigou com o vô da casa porque parou o carro só um pouquinho na porta dele.”, “Nossa prô, o moço do outro carro falou um palavrão pra minha mãe!”, “Prô, meu pai brigou hoje aqui na entrada da escola, fiquei com medo!Achei que o moço fosse bater no meu pai!” foram algumas das muitas colocações das crianças. Não podíamos deixar as crian-

1. Diretora Pedagógica - Escola Tarsila do Amaral – Berçário e Educação Infantil
2. Diretora Geral - Escola Tarsila do Amaral – Berçário e Educação Infantil

ças expostas a essa situação e não tentar ao menos fazer alguma coisa para diminuir essa ansiedade nos pequenos.

Mas seria possível elaborar um projeto que trouxesse um resultado positivo e impactante para todos os públicos envolvidos – sem falar duradouro? Seria possível sermos um agente de mudança para pais, vizinhos e até para a comunidade, sem causarmos qualquer constrangimento ou desconforto? Seria possível ainda atingirmos os objetivos educacionais, trabalhando de forma multidisciplinar e criativa, desenvolvendo e estimulando as capacidades das crianças?

Foi!

Iniciamos o projeto promovendo rodas de conversas mediadas pelas professoras, acompanhadas pela psicóloga, pedagogas. As crianças puderam fazer seus relatos, expor seus sentimentos, discutir cada tópico com os amigos e elaborar propostas de melhorias, dentro da sua visão de mundo. Foram inúmeras conversas sob as jabuticabeiras, coletando dados e analisando o cenário.

As crianças foram estimuladas a irem para a rua em companhia da equipe da escola, fazerem observações sobre o movimento, contagem dos automóveis estacionados e que transitavam, instigando a observação e análise, além de elementos de escrita e matemática. A mesma atividade foi feita no drive-thru, dentro da escola.

Partiu das crianças a ideia de convidarmos os vizinhos para um "lanchinho" na escola, preparado por elas, para conversarem.

Seguindo o planejamento, o primeiro passo era a elaboração e confecção do convite, onde as crianças puderam praticar a escrita e habilidades artísticas, acompanhadas pela professora de artes. O texto e arte ficaram a cargos da imaginação e criatividade dos pequenos.

Em paralelo, sob a supervisão da nutricionista, as crianças elaboraram o cardápio, selecionaram os ingredientes e pesquisaram na horta da escola quais estariam disponíveis no momento do preparo.

Também elaboraram um roteiro com os tópicos a serem abordados e perguntas a serem feitas. Nesse encontro, as crianças teriam a oportuni-

dade de interagir com pessoas "estranhas" numa situação não-social, assim desenvolvendo habilidades interpessoais, negociação e o escutar.

Os pais foram informados da existência do projeto e foram, de forma contínua ao longo do processo, sendo informados do andamento de cada etapa, envolvendo e conscientizando as famílias do trabalho que estava sendo desenvolvido. Desta forma, buscamos também a sensibilização dos pais a fim de alcançarmos os objetivos de forma mais efetiva e perene.

Em companhia das professoras, os convites foram entregues pelas crianças aos vizinhos, que os receberam com carinho e atenção. Foi uma grata surpresa o envolvimento dos vizinhos com a causa.

No dia do encontro, as crianças prepararam os itens propostos no cardápio, organizaram a mesa, colheram flores para embelezar o ambiente e se preparam para receber os convidados.

Foi uma conversa rica, de troca de impressões tanto das crianças como dos vizinhos, levantando assuntos para discussão, defendendo seus argumentos, sensibilizando as partes e trazendo para debate os pontos mais sensíveis. O resultado foi extremamente positivo, os convidados entenderam a proposta da escola, acolheram as falas das crianças com afetuosidade, trazendo elementos novos e pontos de vista diferentes, permitindo uma análise mais ampla – o que, em última instância, permitiria resultados mais efetivos.

Serviram os quitutes e sucos preparados, orgulhosos do feito e receberam elogios. Crianças...

Num segundo momento, as crianças deixaram a sala e a discussão, mais profunda e acalorada, seguiu entre os vizinhos e a equipe de escola, ambos levantando os pontos críticos, analisando possíveis soluções em busca de uma convivência mais pacífica. O saldo foi muito positivo, com uma vasta lista de sugestões e pontos a serem considerados.

O próximo passo, por sugestão dos alunos, foi a elaboração de uma norma escrita que regulasse a entrada e saída, definindo o papel de cada um, bem como seus limites. Tal documento foi elaborado levando em conta todas as sugestões (só as factíveis, deixemos claro) e enviado para todos

os envolvidos, incluindo os vizinhos, revisarem, criticarem e validarem. Como resultado, tínhamos gerado um documento com 21 itens que estabelece a forma como os carros iam circular na rua, onde e como estacionar e como eram os procedimentos no drive-thru dentro da escola, incluindo o que era esperado também das crianças no que diz respeito ao seu comportamento como passageiro. Conseguimos um "de acordo" de todos – escola, vizinhos, pais e alunos – assumindo o compromisso de seguirem as regras e zelarem pelas normas.

Em paralelo, a escola começou o projeto de adequação física, com a construção de um segundo portão de acesso para automóveis, proporcionando um fluxo de circulação fluido dos automóveis, bem como um acesso exclusivo para pedestres.

Mais um passo importante era colocarmos em prática as normas com pais e alunos no drive-thru, através de uma experiência vivencial. Na aula de artes, as crianças construíram e decoraram seus "carros" feitos com grandes caixas de papelão – incluindo grandes alças para os pais poderem portá-las de forma cômoda. Também foram elaboradas lindas placas de sinalização, com criação e execução dos alunos, para reforçar aos pais as principais regras do drive-thru.

Aproveitamos a comemoração do Dia dos Pais na escola para praticarmos o novo funcionamento do drive-thru. Os pais deveriam entrar na escola pelo drive com seus carros de caixa, com seus filhos em companhia, executar o percurso e efetuar o procedimento de descida da criança. As placas de sinalização elaboradas pelas crianças decoraram o trajeto, reforçando ainda mais as novas normas.

Foi um sucesso, com a participação de todos os pais e crianças e uma grande diversão para todos e ainda tivemos a oportunidade de trabalhar e desenvolver uma infinidade de habilidades para as crianças: oral, escrita, matemática, lógica, artes, nutrição, culinária, coordenação motora, convivência, moral, ética, planejamento, negociação, argumentação, criatividade, habilidades interpessoais, consciência corporal, solidariedade, respeito, regras, colaboração.

O efeito positivo de todo o projeto é visível. A redução da ocorrência de pontos de atrito entre pais e vizinhos tornou a convivência mais pacífica – um pouco mais de tolerância por parte de vizinhos, mais respeito por parte dos pais ao espaço dos vizinhos.

A escola fica numa posição mais tranquila - com mais segurança para seus alunos e pais, menos desgastes com os vizinhos – inclusive cumprindo seu papel social de agente promotor de mudança na comunidade.

Como resultado tangível, as normas ficam de legado para todos os pais e alunos que ainda venham a fazer parte da escola, num processo de aprimoramento e adequação contínua.

As crianças estão mais conscientes das regras de trânsito, sabem exatamente que é esperado delas – cumprem e cobram o cumprimento das regras.

O projeto teve início em 2013 e se desenvolveu durante todo o ano, terá continuidade em 2014, enfocando a conquista de valores referentes às relações humanas, elaborando ações envolvendo as crianças, os Pais motoristas ou não, familiares, passageiros e pedestres. Em relação às crianças, buscamos sensibilizá-las quanto à importância de agir com consciência e responsabilidade no ato de transitar dentro e fora do espaço escolar, tendo como respaldo a aquisição de valores, posturas e atitudes na conquista de um ambiente solidário e pacífico, uma vez que o trânsito não necessita somente de leis e normas, mas também de amor à vida, solidariedade, e respeito ao próximo.

FUNDAMENTAÇÃO

A prática pedagógica necessita de suporte teórico para legitimar a construção do conhecimento, e nesta direção, o projeto tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais relacionando a questão à Ética, nas Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito, além das idéias de Paulo Freire e dos fundamentos teóricos de Vigotsky.

Conforme Freire (2000), precisamos cultivar "a escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (p 34).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), explorar o tema ética diz respeito às relações humanas presentes no interior e exterior da escola, posto que esta não é uma ilha isolada, mas sim ocupando um lugar importante nas diversas comunidades envolvendo as famílias dos alunos. A escola precisa estabelecer uma relação entre ética e trânsito estimulando, dessa maneira, a reflexão da criança sobre sua conduta e a dos outros, a partir de valores e princípios que norteiam o cotidiano, tais como: respeito, diálogo, solidariedade e justiça.

Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Para o Trânsito (2009) é mister superar a concepção reducionista de que educação para o trânsito é apenas a preparação do futuro condutor e para estabelecimento de um programa de Educação para o Trânsito a escola deve criar condições que favoreçam a observação e a exploração do ambiente, a fim de que as crianças percebam-se como agentes transformadores e valorizem atitudes que contribuam para sua preservação; desenvolver atividades e brincadeiras relacionadas ao trânsito utilizando diferentes linguagens - artística, corporal, oral e escrita; proporcionar situações, de forma integrada, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros e de respeito e segurança no espaço público, envolvendo a família e a comunidade nas ações educativas desenvolvidas.

Para Vigotsky (1998) "a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social". Assim, propiciamos no ambiente escolar o caráter dialógico valorizando as experiências dos educadores e das crianças respaldados na troca de experiências. Acreditamos que o caráter sociocultural do processo de conhecimento nos faz pensar num educando social e histórico, e que, por isso mesmo, deve ser estimulado à criação e à autonomia, e ainda, segundo Saturnino de La Torre, o meio escolar é uma sociedade em miniatura. Nele, repercutirão as tensões sociais. As finalidades educativas serão um reflexo dos valores que a sociedade mantém. Por outro lado,

a sociedade futura será condicionada pela educação das gerações jovens. Nessa "caixa preta",que é a educação, ocorrerá, então um processo dinâmico e transformador.

NOTA EXPLICATIVA

Escola Tarsila do Amaral, instituição particular de educação infantil, fundada em 2006, atende atualmente 300 crianças, na faixa etária de 4 meses a 5 anos de idade. Localizada no bairro Água Fria, zona norte de São Paulo, está inserida em um casarão antigo,em uma área de 2000m2, com muitas árvores frutíferas, especialmente jabuticabeiras.

O Projeto foi trabalho com os alunos de 1 ano aos 5 anos, sob a direção pedagógia de Maria Veima Donassan – e-mail: veima@escolatarsiladoamaral.com.br e direção geral de Edna Marchini – e-mail:Edna@escolatarsiladoamaral.com.br

Referências

BRASIL. *Diretrizes Nacionais de Educação Para o Trânsito*. Texto de Juciara Rodrigues; Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito. Brasília, 2009

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Pluralidade Cultural / Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental 3. ed. Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TORRE, Saturnino de La. *Criatividade Aplicada*: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008

Sequência didática com o uso de livro literário: *Morreu tio Érico! Rubião ficou rico!*

Simone de Paula Rodrigues Moura[1]
Bárbara Mônica Alcântara Gratão Rodrigues[2]

Segundo Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) a base de uma sequência didática obedece a um esquema composto por apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final. Ao elaboramos esta sequência tivemos o cuidado de colocar em evidências todas as etapas citadas pelos autores já mencionados.

O tempo de duração da sequência foi somente dois dias devido ao acúmulo de atividades presentes em sala de aula já prevista durante o mês.

Primeiro dia:

Apresentação da situação: Durante esta etapa a professora esclareceu aos alunos que a leitura desse livro será a mola mestre para a aprendizagem de como produzir um classificado. Discutindo a função do mesmo.

No primeiro momento a professora colocou uma máscara de gato para apresentar o livro aos alunos. A capa do livro foi utilizada para estimular a curiosidade. Foi solicitado a todos os alunos a observação da imagem para que conseguissem responder os seguintes questionamentos: qual é o título do livro, nome da autora, ilustrador, nome da coleção, editora, ano de publicação, etc.

Em seguida, os alunos foram levados a reflexão das hipóteses: de quem é a imagem da capa; sobre o que vai falar a história; onde se passa a história; que tipo de animal é o personagem da capa; qual a expressão dele;

1. Pedagoga, mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da UniEvangélica, professora do Curso de Pedagogia da UniEvangélica e professora da Secretaria Municipal de Anápolis, ensino básico. simonepaularodrigues@gmail.com

2. Professora no Centro de Formação de Professores (CEFOPE) barbaragratao@gmail.com

será que é um conto de fadas, um livro de poesias, uma fábula ou uma história fictícia/inventada (explicação do significado desta palavra)?

Hora da Leitura:

Livro: **Morreu tio Eurico! Rubião ficou rico!** - Lilian Sypriano.

A professora fez a leitura da história com entonação adequada, gestos e atitudes condizentes com o que estava escrito. Fez interrupções para questionar os alunos: O que achava que iria acontecer? Quais as qualidades de Rubião no começo da história e depois que ficou sabendo da herança? Por que ele mudou seu comportamento?

Depois a professora parou a leitura do livro em: "Finalmente o grande dia chegou." Explicou que esta história seria contada em dois capítulos, pois o caminhão com a herança de Rubião atrasou, teve um problema na estrada.

Os alunos ficaram curiosos e insistiram para terminar toda a história.

Durante a roda de conversa os questionamentos foram realizados para ver o nível de compreensão dos alunos tais quais:

- Onde acontece a história?
- Como ficou Julinho após a mudança de comportamento de Rubião?
- O que ele deixou de fazer para Liloca Gatoca?
- Porque ele não engraxava mais os sapatos do vovô Antônio Gatônio?
- Porque vinham pessoas de todos os lugares falarem com Rubião?
- Quais os planos de Rubião com a herança?
- Qual o meio de comunicação usado para avisar que tio Eurico morreu?
- As cartas do advogado de tio Eurico, tinham qual objetivo?
- Como Rubião se comportou ao receber a carta?
- Você concorda com a mudança de comportamento de Rubião?

- Quantos dias faltam para a herança chegar?
- O dinheiro é muito importante em nossas vidas? Por quê?
- Se você ganhasse um tesouro, o que compraria?

Em Ensino Religioso realizou-se uma conversa informal sobre a valorização das pessoas pelo que elas são e não por aquilo que elas possuem. E quem tem deve tratar o próximo com respeito e consideração. Dinheiro é importante, mas não é tudo. Comentar sobre o dinheiro que usamos em nosso país.

Em Artes confeccionamos a dobradura da Casa Amarela onde Rubião morava e também a dobradura do gato Rubião.

Em seguida a professora levou um jornal com vários classificados para que os alunos lessem e entendessem a função do gênero textual, observando a organização dos classificados; como os anúncios são publicados; o tipo de texto necessário aos anúncios; etc.

Foi realizado com a turma uma roda de conversa com alguns anúncios de classificados dentro de uma caixa. Pediu para cada aluno retirar um anúncio e ler em voz alta para a turma. Em seguida, fez alguns questionamentos: O que acabou de ler? Já leu esse tipo de texto em algum lugar? Conhece o nome desse texto?

Após a análise dos vários classificados a professora sugeriu a montagem de um mural escolar de anúncios classificando-os em: venda, troca, compra, procura-se, etc.

Os alunos gostaram bastante da realização desta atividade.

Em Língua Portuguesa e Matemática realizamos uma lista de coisas que Rubião planejou comprar, em forma de tabela: Roupas novas – fazenda – navio – avião – mansão – carro novo – viagem fazendo a todo momento reflexão sobre a análise fonológica das palavras da tabela.

Várias questões foram levantadas aos alunos: Se você estivesse no lugar de Rubião, qual dos itens compraria?

Realizamos uma votação e preenchemos a tabela com as preferências dos alunos. Em seguida, construímos um gráfico com os dados após a análise do item preferido e do menos preferido.

Executamos a leitura e interpretação da tabela e do gráfico.

Após a análise do gráfico partimos para o segundo elemento do esquema, a **primeira produção** do classificado.

Deixamos os alunos se expressarem e com produto mais votado elaboramos um classificado de venda sendo a professora a escriba, permitindo a avaliar os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero proposto.

Segundo dia

No segundo dia da sequência iniciamos com uma caça ao tesouro.

Os alunos amaram. O tesouro foi um livro.

Após a caça ao tesouro continuamos a história: A herança chegou..

A Professora providenciou um caminhão colocando alguns livros dentro dele: literatura, didático, pesquisa, ou outros. Cobriu com tecido, e quando foi o momento do caminhão chegar, pediu para um funcionário da escola entrar com o "caminhão" coberto. Só descobriu quando leu a parte da chegada da herança.

Na leitura do final da história a professora utilizou-se da mesma estratégia da 1ª parte, fez suspense, circulou entre os alunos, interrompendo a leitura questionando os alunos.

Após o término da história analisou com os alunos a reação de Rubião ao ver o que havia no caminhão e questionou: Depois de algum tempo Rubião mudou de opinião, por quê?

Releia a manchete do jornal:

"E na manhã seguinte, o jornal dizia assim..."

"Com toda certeza, aquela era uma imensa riqueza. Porque além de muita alegria, trouxe grande sabedoria".

Propôs aos alunos o registro dos dados e ilustração da história lida no Projeto Ler por Prazer. Ilustrando o verdadeiro tesouro que Rubião recebeu como herança.

Na **produção coletiva** elaboramos um anúncio falando sobre os serviços gratuitos prestados pela Casa Amarela. Sem esquecer das característi-

cas, bem como de alguns dados como: nome, telefone, endereço e imagem do anúncio.

Na **produção final** a professora propôs aos alunos que produzissem um anúncios de sonho. Assim como Rubião, você deve ter sonhos... Conte quais são eles realizando a tarefa: Produzindo... Meus sonhos. Com ajuda de seus pais, escreva um texto falando quais são seus sonhos em forma de um classificando não se esquecendo das características, bem como de alguns dados como: nome, telefone, endereço e imagem do anúncio.

Referências

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Shantala: cuidando de si, do outro e ressignificando o toque

Danielle Maria de Oliveira Mesquita[1]
SME Goiânia - CEI Creche Luigina

A massagem em bebês e crianças vem sendo cada vez mais popular em todo o mundo e cresce a cada dia o número de pesquisas científicas que objetivam comprovar os benefícios do toque terapêutico em bebês e crianças, mas há um aspecto que transpõe as pesquisas científicas e suas comprovações: o fortalecimento do vínculo na relação adulto-criança e na relação criança-criança, que são beneficiados pelo toque, se constituindo como momento especial oferecendo a oportunidade de contato físico mais prolongado com o bebê. O toque carinhoso é a melhor forma de aproximação entre bebês e seus pares (outros bebês, adultos e/ou crianças maiores) transmitindo amor e carinho através das mãos. Esse contato ajudará muito a conhecermos o corpo do bebê, como este se comunica, o que quer nos dizer e o que precisa.

O cuidar entendido em seu sentido pleno, como sendo ao mesmo tempo cuidar de si e do outro, (BOFF, 1999) atendendo ás necessidades biopsicossociais do bebê e das crianças, ainda é um campo incipiente na Educação Infantil, assim como o toque terapêutico, que dentro do espaço educativo é também algo novo, por isso não existem muitos estudos conclusivos sobre o tema e seus resultados no âmbito do ensino regular, mas é sabido que o toque garante às crianças, dentre outras coisas, a atenção individual e o afeto, essenciais neste tempo de vida. Nosso objetivo aqui é fazer um relato de duas experiências significativas nas quais a massagem

1. Pedagoga, FE/UFG, Especialista em Educação Infantil, FE/UFG Mestranda em Educação na PUC – Goiás, Professora regente efetiva na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Exerce seu trabalho em CMEIS do município atuando principalmente em agrupamentos de 0 a 3 anos, verticalizando seus estudos e pesquisas à temáticas relacionadas a esse tempo de vida.
Contato/ e-mail: mariadanielle@gmail.com

como dispositivo pedagógico, de resignificação do toque e para proporcionar vivências significativas que estimulem a interação , a sociabilidade das crianças e principalmente o cuidado de umas com as outras.

Nos dois momentos, aqui relatados, o tipo de toque escolhido foi o proporcionado pela Bal-Abhyanga, mais conhecida no ocidente como Shantala, uma ramificação da massagem ayruvédica, que pertence à milenar medicina tradicional indiana, oriunda da cidade de Kerala no sul da Índia. Não se sabe ao certo quando e como começou a ser praticada, porém começou a ser difundida no ocidente na década de 1970 após o livro SHANTALA, do obstetra francês Frédéric Leboyer. .

Em diversos momentos da ação educativa podemos inserir o toque em nossas ações com bebês e crianças inseridas no contexto da Educação Infantil. A prática da Shantala nos ajuda a assegurar alguns dos direitos das crianças e o principal deles é: o direito de ser criança e ser respeitado como sujeito de direitos desde a mais tenra idade, ou seja o direito de ser criança e viver a infância tendo momentos individualizados de atenção. Como cita o documento do MEC: "Critérios para um atendimento em creches que respeite o direito fundamental das crianças" é importante que nós adultos mediadores do processo educativo, assegurarmos:

> [...] promover relações que possibilite à criança construir sua identidade , à medida que se iguala e se diferencia do outro, lide com emoções, favorecendo também a identidade do grupo (...) sendo necessário um olhar atento e sensível do profissional para que a criança e todos do grupo sintam-se acolhidos." (2004, p.24)

À medida que a massagem infantil passa a fazer parte da rotina e da prática pedagógica, propiciamos uma integração individualizada entre crianças/adultos, favorecendo o desenvolvimento da afetividade e das relações interpessoais. O autoconhecimento também é privilegiado, pois através do toque o bebê e a criança pequena descobrem a orelha e o que sente quando essa parte de seu corpo é tocada. E quando a criança se descobre experimentando sensações agradáveis, respeito e carinho, favorecendo as relações com as outras crianças. Além dos aspectos acima

citados a massagem infantil também auxilia na relação criança–criança, permitindo contatos afetivos, o cuidado com o outro e até mesmo a solução de conflitos nas relações interpessoais. Em algumas instituições onde as crianças recebiam a massagem, notou-se que as mesmas voluntariamente começaram a praticar a massagens uns nos outros, promovendo um momento de relaxamento e grande troca afetiva.

Para oferecermos este universo tão rico às nossas crianças, é essencial que o educador- facilitador / mediador do processo de aprendizagem-seja sensível para cada pequeno sinal da criança. Sendo necessário acolher as crianças e motivá-las para realização da atividade, o que inclui preparar o ambiente, cantar uma música, contar uma história e outros dispositivos que nos aproximem das crianças e que ampliem o universo cultural das mesmas. Nosso primeiro contato com a cultura e a linguagem é através do tato, do toque, as contrações uterinas que precedem o nosso nascimento são uma espécie de massagem que estimula e prepara o corpo do bebê para o momento do nascimento e talvez por isso as crianças demonstrem gostar tanto do contato com a pele, que seus pais e /ou cuidadores oferecem durante as atividades rotineiras. Essas atividades são essenciais no desenvolvimento do vínculo entre a criança e os adultos que com ela se relacionam.

Ao inserirmos a massagem na rotina de cuidados com os bebês e crianças, oferecemos uma forma saudável e muito rica de desenvolver as emoções, muito intensas nesta fase da vida. A separação da mãe, que deixa o bebê na creche e sai para trabalhar, causa na criança tensão muscular e emocionalmente, ansiedade, medo, angústia, ao recorremos à Shantala, nós acolhemos e aconchegamos a criança proporcionando a criança relaxamento físico, segurança emocional. Quando a massagem é aplicada regularmente ela reduz o nível de cortisol – hormônio que causa o stress e ao mesmo tempo ela aumenta a endorfina, que podem reforçar as sensações de calor, amor, amizade, pertencimento, dando à criança sensação de extremo conforto e bem-estar. Em seu livro Loving Hands (Em português: Mãos amorosas) Frederick Leboyer escreveu o seguinte poema, que traduz muito do que a massagem pode fazer pelas crianças:

> "Nutrir a criança? Sim. Mas não só com o leite. É preciso pegá-la no colo. É preciso acariciá-la, embalá-la. E massageá-la, alimentos tão indispensáveis, senão mais, do que vitaminas, sais minerais e proteínas. Se for privada disso tudo, do cheiro, do calor e da voz que ela conhece bem, mesmo cheia de leite, a criança vai-se deixar morrer de fome". (ano, pg)

Neste viés realizamos apresentamos aqui duas vivências significativas realizadas com crianças inseridas no contexto da Educação Infantil Pública no município de Goiânia, vale destacar que a proposta pedagógica deste município, concebe a criança como um sujeito de experiência subjetiva, um ser histórico, social e de classe (SIQUEIRA, 2012, p. 95-99), e protagonista de sua história, e a proposta que mais se adéqua a essa concepção são os projetos de trabalho (BARBOSA, HORN, 2008). No ano de 2011 realizamos o projeto desacelerando, com bebês em idades entre onze e vinte quatro meses, atendidos em período integral (das 7 h às 18 h) em um CMEI da Capital que foi realizado a partir da escuta das crianças, pela observação das ações comunicativas muitas vezes, expressadas das mais diferentes formas, já que o bebê se manifesta principalmente com e pelo seu corpo. COUTINHO(2010) nos esclarece acerca desta especificidade afirmado que o corpo do bebê é :

> [...] um corpo que fala que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se,que aquieta, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Na relação entre as crianças a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, um corpo não 'é' apenas um dado biológico, mas ele 'está' em constante comunicação e relação com o mundo social.

Neste sentido, através da massagem, demos voz ao corpo dos bebês, proporcionando não só um momento privilegiado para suas ações comunicativas, como também acolhimento, relaxamento e cuidado. O projeto em sua totalidade consistia em desacelerar a rotina, tentando fazer da mesma um momento menos pragmático e a permanência destes pequenos cidadãos algo mais prazeroso e sutil, onde a ausência da família não seja tão

penosa e complicada para os mesmos. Iniciamos a proposta , oferecendo ás crianças a massagem uma vez ao dia, nem todas aceitavam todos os dias, e seus desejos e necessidades eram respeitados. Com o passar do tempo, percebemos que a prática havia sido apropriada por eles, sendo que a massagem não era mais só oferecida pelas professoras às crianças, as crianças começaram a massagear umas ás outras e o choro, as mordidas, as manifestações de insatisfação diminuíram consideravelmente.

A segunda experiência que relataremos foi realizada com crianças de cinco anos , também inseridas em um CMEI da capital goiana ao assumirmos a regência do agrupamento EF na instituição, percebemos que as crianças geralmente se tocavam para se agredir , o toque como demonstração de carinho quase não era observado, a partir da roda de conversa as crianças começaram a expressar oralmente seus conflitos: "Não gosto quando você me bate." ," Não quero que você puxe os meus cabelos", a partir de então começamos a ressignificar o toque, demonstrando outras formas de se aproximar do colega, mais uma vez a Shantala se configurou como um dispositivo essencial neste processo de ressignificação e significação das relações interpessoais. Muitas das crianças inseridas no agrupamento de cinco anos tinham na instituição irmãos mais novos, inseridos no agrupamento de um ano, já que se tratava de uma instituição grande, muitas vezes os irmãos não se encontravam durante quase todo o dia, então as crianças fizeram a proposta de irmos visitar os menores,deste desejo surgiu á idéia de visitá-los e oferecer massagem aos mesmos. A proposta se consolidou como uma prática constante aproximado as crianças maiores das menores e principalmente fortalecendo os vínculos familiares. Quando a criança se descobre experimentando sensações agradáveis, respeito e carinho, as relações consigo e com as outras crianças são favorecidas: um dos integrantes do grupo se aproximou de mim um dia e disse: "- Estou ficando nervoso com o meu colega, faz uma massagem na minha mão para o meu coração não bater tão forte?" Ou seja, além de propiciar autoconhecimento do corpo e dos sinais emitidos por este na exposição á determinadas emoções, a técnica promove o fortalecimento do vínculo afetivo entre os pares e as-

sim a constituição do grupo enquanto grupo, permitindo contatos afetivos, o cuidado com o outro e até mesmo a solução de conflitos nas relações interpessoais.

À medida que a massagem infantil passa a fazer parte da rotina e da prática pedagógica, propiciamos uma integração individualizada entre crianças/adultos, favorecendo o desenvolvimento da afetividade e das relações interpessoais. O autoconhecimento também é privilegiado, pois através do toque a criança ressiginifica e amplia o conhecimento que tem de cada uma das partes do corpo , quando esta é tocada. Quando a criança se descobre experimentando sensações agradáveis, respeito e carinho, as relações consigo e com as outras crianças são favorecidas: um dos integrantes do grupo se aproximou de mim um dia e disse: "- Estou ficando nervoso com o meu colega, faz uma massagem na minha mão para o meu coração não bater tão forte?" Ou seja, além de propiciar autoconhecimento do corpo e dos sinais emitidos por este na exposição á determinadas emoções, a técnica promove o fortalecimento do vínculo afetivo entre os pares e assim a constituição do grupo enquanto grupo, permitindo contatos afetivos, o cuidado com o outro e até mesmo a solução de conflitos nas relações interpessoais.

Referências

COUTINHO, Ângela M. S. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.* Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Santa Catarina.

_____(2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese de Doutorado. Braga, Portugal: Universidade do Minho

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação/CNE,Câmara de Educação Básica/CEB. N. 20/2009. 11/11/2009

GOIÂNIA, *Saberes sobre a infância.* A construção de uma política de Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. 2002

GOIÂNIA, *Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil no município de Goiânia.* Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. 2008.

OSTETO, Luciana Esmeralda (ORG). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*. Campinas, SP. Papirus, 2000.

_____. *Educação Infantil*: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP. Papirus, 2008.

ROCHA, Eloísa A/C, Sônia Kramer (org). *Educação Infantil, Enfoques em diálogo.* Campinas , SP. Papirus, 2011.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo*: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese de doutorado.Goiânia : UFG 2011.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José ET all. *Infância plural*: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

"Somos diferentes, mas não desiguais!" Reflexões sobre relações etnicorraciais no espaço da educação infantil

Hilda Maria Alvarenga[1]
Romilda Cândido Araújo Mendes[2]

RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem por objetivo socializar as práticas de ensino na Educação Básica desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil 13 de Maio- Goiânia. Onde se efetiva o Projeto "Somos diferentes, mas não desiguais!", dentro da temática Relações Etnicorraciais. As ações desenvolvidas inicialmente se deram no campo da formação continuada das profissionais para que concomitante ao desenvolvimento do projeto assegurasse as discussões sobre a diversidade e as diferenças reveladas na instituição e contribuíssem para a promoção de práticas não discriminatórias, para o reconhecimento e a valorização das etnias dos sujeitos envolvidos – crianças e famílias. Com este artigo objetivamos socializar as possibilidades e os desafios enfrentados no Ensino da Educação Básica, quanto à aplicabilidade das Leis N. 7.207/93 e N. 10639/03, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas por profissionais com formação em pedagogia.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação Infantil; Discriminação; Preconceito

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é pautado no relato de experiência desenvolvida a partir do Projeto Institucional "Somos Diferentes, Mas Não Desiguais", no Centro Municipal de Educação Infantil 13 de Maio em Goiânia, que desde o ano

1. Hilda Maria Alvarenga - prof_hilda@hotmail.com. Licenciada em Pedagogia pela UFG – Universidade Federal de Goiás (1996-1999). Especialista em Métodos e Técnica de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira, em Educação Infantil pela Faculdade de Educação UFG e Mestranda do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação Profissional em escolarização Básica pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação do CEPAE/UFG, atualmente é professora regente no CMEI 13 de Maio da Secretaria Municipal de Educação em Goiânia.

2. Romilda Cândido Araújo Mendes - **rocandi1973@hotmail.com**. Licenciada em Pedagogia pela PUC-GO (1998-2003). Especialista em Docência Universitária pela Universidade Salgado de Oliveira e em Educação Infantil pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atualmente é dirigente do Centro Municipal de Educação Infantil 13 de Maio, da Secretaria Municipal de Educação em Goiânia (Triênio 2012 – 2014).

de 2004, discute a temática Relação Etnicorracial. Efetiva-se uma proposta de educação cujas ações desenvolvidas a partir deste projeto possibilitaram reflexões sobre a diversidade e as diferenças reveladas na instituição, com vistas a promover práticas não discriminatórias, bem como atuar na garantia dos direitos das crianças, profissionais e famílias de terem asseguradas o reconhecimento e a valorização de suas etnias.

Com este artigo objetivamos socializar as possibilidades e os desafios enfrentados no Ensino da Educação Básica, quanto à aplicabilidade das Leis N. 7.207/93 e N. 10639/03, de maneira específica com trabalho em sua primeira etapa, Educação Infantil. Neste objetivo está pautado o compromisso de registrar práticas de um cotidiano vivido por professoras com formação em pedagogia, atuantes em uma instituição pública, que atende esta etapa da Educação Básica.

As ações desenvolvidas se deram prioritariamente no campo da formação continuada das profissionais para que, concomitantes ao desenvolvimento do projeto assegurássemos discussões sobre a diversidade e as diferenças reveladas na instituição e contribuíssem para a promoção de práticas não discriminatórias, para o reconhecimento e a valorização das etnias dos sujeitos envolvidos.

"SOMOS DIFERENTES, MAS NÃO DESIGUAIS!": PROJETAR, DISCUTIR, REFLETIR E VALORIZAR

O projeto vem discutindo as possibilidades e desafios do trabalho com a referida temática, a partir da seguinte questão: Como valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial, cultural e toda a forma de diferença que se apresenta na instituição de Educação Infantil?

Essa problemática se consistiu em desafio, pois são questões presentes na sociedade que chegam, na Instituição de Educação Infantil por meio das crianças, suas famílias e profissionais. Para efetivação deste projeto se fez necessário assegurar, no cotidiano da instituição, ações formativas para as profissionais, a fim de que estas refletissem e reconhecessem nas contradições as possibilidades de significar este projeto junto às crianças e possibilitar às famílias a conscientização destas e demais envolvidos.

Compreende-se que a discriminação concretiza o preconceito e no Brasil os estudos que abordam essa discussão afirmam que isso se dá de maneira sutil, o que alguns destes estudiosos têm chamado de preconceito velado. Essa compreensão contribuiu para que durante o processo fizesse necessário, debruçar sobre o significado literal da palavra – preconceito - e de seu conceito pautado nas discussões Etnicorraciais que vão na perspectiva de rompimento com a ideia de julgamentos negativos e GOMES (2007, p. 54) o conceitua assim:

> O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

A compreensão dos conceitos descritos acima de forma articulada com as discussões suscitadas no espaço educacional contribuiu para a efetivação do projeto, pois acredita se que o entendimento dos preconceitos que foram inculcados equivocadamente na mentalidade social brasileira para discriminar, mascarar ou ocultar o racismo é um passo importante para o rompimento com as práticas discriminatórias. Pois, como afirma LIMA (2011, p.153) *as crianças nascem abertas a diversidade, sem preconceitos, e os vão aprendendo nas relações sociais das quais participam desde o nascimento.*

O projeto estabeleceu consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), de caráter mandatório, onde descreve nos artigos sétimo, inciso quinto e artigo oitavo, incisos oito e nove, a função sociopolítica e pedagógica das propostas das instituições de Educação Infantil, bem como a efetivação dos objetivos.

E reconhecer o papel da instituição de Educação Infantil enquanto espaço de respeito as interações infantis com os conhecimentos constituídos

como patrimônio cultural da humanidade é devolver para as crianças pequenas o direito de ampliar seus saberes de maneira significativa em espaços de convivência coletiva é uma oportunidade possibilitar a elas a apropriação das contribuições histórico culturais dos povos afrodescendentes.

Quanto as possibilidades oferecidas no espaço da Educação Infantil, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, (junho, 2004) reafirmam:

> Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizam a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileira. (p.48)

E por considerar a importância desse trabalho nos primeiros anos de vida das crianças que freqüentam esse espaço coletivo de educação, as ações propostas tiveram movimentos cíclicos e permanentes, por que considerou também o tempo de permanência da criança na instituição, em que geralmente ingressa no primeiro ano de vida e permanece até aos cinco anos e onze meses.

Estabeleceu-se como objetivo geral discutir sobre as relações Etnicorraciais na educação infantil e possibilitar às crianças a apropriação das contribuições histórico culturais dos povos afrodescendentes a fim de promover a valorização e o respeito com a diversidade etnicorracial e cultural. Foram também estabelecidos os seguintes objetivos específicos: sistematizar essa prática vivenciada no fazer pedagógico desde o ano de 2004; possibilitar discussões sobre a diversidade e as diferenças reveladas na instituição; desenvolver atividades diversificadas que envolvam os conhecimentos pertinentes a essa cultura e manifestar a favor da promoção de práticas não discriminatórias.

Asseguraram-se no cotidiano da instituição ações formativas para as profissionais, a fim de que estas pudessem além de significar o projeto junto

às crianças, possibilitar a conscientização das famílias e demais envolvidos. Esta formação foi contemplada nas reuniões de planejamento e estudos, nos estudos reflexivos com registro[3], bem como por meio de participação em palestras, simpósios, seminários e outros. Tal formação se fez necessária, tendo em vista, que estes debates não fizeram parte da formação inicial da maioria dos profissionais.

A formação identitária e reconhecimento de seu próprio grupo étnico têm favorecido uma educação integral das crianças, capaz de possibilitar-lhes a auto-afirmação e a construção de uma imagem positiva de si. Este pressuposto deve ser considerado como pertinente aos profissionais que também pela sua constituição de sujeito tiveram a auto-imagem afetada positivamente ou negativamente ou ainda em constituição que de alguma maneira define seus posicionamentos.

Reconhecer as diferenças como elementos do trabalho possibilitou aos profissionais assegurar o projeto comprometido com as questões Etnicorraciais na instituição de Educação Infantil.

A partir da participação de algumas profissionais nos Grupos de Trabalhos e Estudos (GTE) possibilitados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), nos seminários propostos pelos sindicatos e universidades firmou-se a necessidade de aprofundar teoricamente tais estudos com o coletivo na instituição.

A formação reverberou no trabalho junto às crianças que foi assegurado por meio dos planejamentos elaborados com as professoras e coordenadoras de acordo com as especificidades de cada agrupamento, na busca efetivada participação das crianças para desenvolverem as ações, a partir de atividades significativas e/ou projetos de trabalho que respondessem aos objetivos deste projeto. Utilizaram-se da literatura que aborda essa temática fazendo seleção e aquisição de livros, filmes, documentários, brinquedos, brincadeiras e músicas.

3. Momentos viabilizados pela instituição, uma hora semanal destinada para estudo, reflexão e registro, dentro do horário de trabalho das profissionais.

CONCLUSÃO

A avaliação pelas profissionais foi constante no decorrer do projeto, no intuito de perceber os resultados e ainda reconhecer a pertinência do trabalho com essa temática no dado momento. Consideraram que não houve aceitação plena uns dos outros, numa visão "determinista", sem ocorrer estranhamentos nas relações entre as crianças, bem como, não puderam eliminar preconceitos construídos historicamente na mentalidade dos familiares e por algumas vezes das próprias crianças. Porém demonstraram ser conscientes da importância de suas atuações profissionais, quanto a criação de ambientes e possibilidades que favorecem a construção de imagens positivas das crianças com as quais trabalham.

Evidenciou-se que desconstruir conceitos, elaborados no decorrer da história de forma equivocada, leva um tempo. Por isso acredita-se ainda na possibilidade de que os pré-conceitos não sejam cristalizados nas cabeças das crianças, pois por meio das atividades desenvolvidas nos projetos tiveram oportunidade de construir conceitos de igualdade racial, respeito às diferenças e de valorização das tantas riquezas culturais agregadas em um mesmo espaço de educação coletiva.

Percebeu-se também o papel da pesquisa na formação pessoal dos profissionais uma vez que buscaram permanentemente articular as dimensões dos conhecimentos infantis com os conhecimentos científicos e não científicos ao entrarem em contato com os elementos culturais de parte dos povos africanos.

Consideram relevante a oportunidade de divulgação do projeto em espaços além da instituição, por se tratar de uma articulação teórica e prática no primeiro seguimento da Educação Básica em que dentre outros aspectos, está em constituição a sua configuração enquanto processo educacional de crianças pequenas.

Referências

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nº 10.639. 09/01/2003

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In: *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

Speaking Club: interação, mediação e tecnologias

Waldeir Eterno da Silva[1], UEG
Barbra do Rosário Sabota Silva[2], UEG

O *Speaking Club* se configura um ambiente presencial e virtual para desenvolvimento de experiências de aprendizagem colaborativa da língua inglesa. Os encontros presenciais se realizam no Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia e acontecem quinzenalmente, durante uma hora e meia, sempre das 12h às 13h30min, depois das aulas regulares da escola. Em cada encontro, os tópicos a serem trabalhados nos encontros seguintes são apresentados, discutidos e deliberados pelos participantes que tomam turnos de fala, de preparação e de execução dos encontros. Debate-se variados tópicos, a partir dos interesses e necessidades dos integrantes do grupo, sempre por decisão conjunta e deliberada no coletivo. Diferentes técnicas são utilizadas: trabalho em grupos, consultas na web, videoconferências, leituras, convidados que já tenham conhecimento e/ou experiências acerca do tópico. E distintos recursos; computadores, textos, vídeos, músicas, *tablets*, *smartphones* e outros enriquecem os encontros, além de possibilitar a continuidade dos debates e discussões por meio de plataformas virtuais

Participam do *Speaking Club* estudantes, professores e técnicos administrativo que se interessam pela proposta. Objetiva-se proporcionar experiências com tecnologias, provocar o desenvolvimento de estratégias de interação e comunicação em língua inglesa e debater questões inerentes aos seres humanos. Interação, mediação e tecnologias são pilares desta proposta educativa. De acordo com a teoria sociocultural ou abordagem sócio-interacionista, as crianças nascem em um mundo social, e a aprendi-

1. Mestrando no programa de mestrado interdisciplinar em educação, linguagem e tecnologias na Universidade Estadual de Goiás. waldeireterno@gmail.com

2. Professora Doutora titular no programa de mestrado interdisciplinar em educação, linguagens e tecnologias na Universidade Estadual de Goiás. barbrasabota@gmail.com

zagem ocorre através da interação com outras pessoas. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) Vygotsky (1998), se refere à diferença entre o que um aprendiz é capaz de produzir sozinho e o que pode produzir com o auxilio de participantes mais experientes.

O princípio é que todos os participantes, por meio da interação sejam capazes de: eleger os tópicos a serem discutidos, preparar os momentos dos encontros e repercutir os encontros no mundo digital. Assim, as conjuntas decisões estabelecem sentidos da participação dos aprendizes no *Speaking Club*, para que o que considerem "sentido" seja coerente e significativo para os participantes do grupo em suas necessidades e interesses. Vygotsky (2001) afirma que, "a palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto". Para o autor; sentido são formas singularizadas, no entanto, contextuais e socialmente constituídas de interação e experimentação.

Para melhor compreender como se inicia a experimentação da proposta *Speaking Club*; após um ano no curso de graduação em letras português/inglês na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, também acontecera a seleção para professor de língua inglesa no curso de línguas na Casa da Juventude Padre Burnier. Projeto sócio educativo denominado – Inglês e cidadania – regido pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), n 8.742, que regulamenta e estabelece normas e critérios para organização da assistência social para proteção e promoção social e educacional. Seguindo a regulamentação, os/as educandos/as do curso de inglês e cidadania eram oriundos de famílias desfavorecidas financeiramente, das variadas periferias de Goiânia e necessariamente alunos/as das escolas públicas. O curso tinha duração de um ano e se desenvolvia em três encontros semanais de duas horas. Diferentes questões poderiam ser abordadas acerca deste projeto: metodologia; eventos; público; estrutura; aulas; materiais; entre outros. Destaca-se a dinâmica das relações vivenciadas. Várias vezes, antes e/ou depois das aulas, seja na própria sala onde aconteciam as aulas ou em ou-

tros espaços, como corredor, refeitório e/ou num dos lugares preferidos dos estudantes, a sombra da figueira. Em qualquer um desses lugares, o grupo se encontrava para debater assuntos de sua necessidade e/ou interesse com todo empenho e afinco.

Naquele ambiente os estudantes perguntavam uns aos outros, como tal questão da aula ou da vida poderia ser enfrentada/solucionada, tentavam consolar um amigo/a por razões variadas, cantavam, assistiam vídeos, liam, contavam piadas, sorriam e se faziam felizes. Aconteciam naturalmente interação e diálogo. Para Bakhtin (2009); "a palavra do outro se transforma, dialogicamente, em palavra pessoal alheia, e com a ajuda de outras palavras do outro, ela se transforma em palavra pessoal novamente". Naquele espaço, os aprendizes exercitavam interação e aprendizagem colaborativa. Ali estava, a origem e a essência do *Speaking Club*. Desta forma, cabe o questionamento; como ser educador/a sensível e capaz de criar ambientes de construção e elaboração de conhecimento combinando anseios, necessidades e conteúdos que façam sentido na vida dos aprendizes? Ao educador, cabe certamente a mediação pedagógica.

> Para nós professores, a mediação pedagógica não é uma mudança de atitude fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto, correr o risco de ouvir um pergunta para a qual no memento talvez não tenhamos resposta, e propor que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta (MASETTO 2012, p.142)

O autor nos alerta acerca dos desafios de uma mudança de atitude na direção das mediações pedagógicas em função de uma educação para a formação de aprendizes capazes da produção e da elaboração do saber. O educador que almeja crescer e se desenvolver como mediador pedagógico enfrentará novos cenários, novas dinâmicas, novas habilidades, novos recursos e novas atribuições. De acordo com Masetto (2012), o conceito de mediação pedagógica coloca em evidência o papel do aprendiz como sujeito capaz de interagir e aprender atingindo objetivos pessoais e sociais. Freire (1997) afirma "é preciso que o formando, desde o princípio de sua

experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção."

Para criar possibilidades para a produção e elaboração do saber, Gardner (1995), ajuda a compreender a necessidade de enxergar e identificar os aprendizes e as singularidades presentes nos ambientes de aprendizagem, e Freire (1997), ajuda a compreender a concepção da interação dialógica como meio de aprendizagem para resolução de problemas e superação de situações limites. O mediador pedagógico colabora para que o próprio educando/a compreenda suas capacidades e explore suas potencialidades para seu próprio desenvolvimento e aprendizado.

Masetto (2012), afirma que são características da mediação pedagógica: o diálogo permanente; a troca de experiências; o debate sobre as dúvidas; a presença de perguntas orientadoras; a proposição de desafios; a presença da relação reflexiva; o intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade; a constante conexão entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos; o enfrentamento de questões éticas, sociais, profissionais; a colaboração conjunta para uso das novas tecnologias e o exercício constante para aprender a comunicar conhecimento por meios convencionais e pelas novas tecnologias.

Figueiredo (2006) afirma que a aprendizagem colaborativa de línguas que acontece por meio do mundo digital rompe as barreiras do tempo e do espaço e oportuniza constante interação e diálogo entres os pares. Para Paiva (2001), a internet oferece um ambiente propício de interação, troca de experiências e colaboração seja do laboratório da escola, ou da casa do aprendiz. Por meio da Internet, os aprendizes podem trabalhar as diferentes habilidades, assistindo vídeos, acessando bibliotecas do mundo todo, participando de cursos ou plataformas *on line* de estudo. Relatos dos participantes afirmam como o uso das novas tecnologias digitais no *Speaking Club* tem colaborado significativamente na organização e na dinâmica da proposta.

> Relato da participante 01 – Mira. O uso de plataformas digitais no ensino de línguas, possibilitam que os conteúdos transponham os encontros presenciais. Ao acessar uma plataforma bem planejada e munida de elementos novos, o estudante consegue ampliar sua capacidade de prática nas diferentes habilidades, não se atendo apenas às atividades de leitura e escrita. A prática das habilidades de escuta e fala torna-se possível por meio das ferramentas digitais. O ambiente virtual transforma-se em um lugar de liberdade de expressão para os aprendizes e a possibilita interações entre os mesmos, promovendo a colaboração e aprendizagem entre os pares.

O aprendiz espera que o processo educacional seja significativo e que proporcione a expansão de horizontes. As TICs podem contribuir muito para isso, mas não basta somente usá-las, é necessário ter um conhecimento dos reais benefícios que as ferramentas digitais oferecem para a aprendizagem de uma língua e saber emprega-las para atingir os objetivos almejados. Prensky (2012, p.2) no texto, *teaching the right stuff*, alerta para as tecnologias necessárias para o ensino do futuro: "*There are three Technologies [...] Working in virtual communities, making videos, and programming computers*". De acordo com Oliveira (2013 p. 186 e 187);

> De fato, o uso de recursos tecnológicos na educação não é recente. Assim, como na história do desenvolvimento humano em que a cada época houve o predomínio de uma tecnologia (Kenski 2004, 2010). Dessa forma, não é possível afirmar que atualmente as tecnologias invadem o cotidiano escolar, uma vez que a tecnologia do giz e do quadro, por exemplo, é utilizada na maioria das escolas e, se fizéssemos tal afirmação, estaríamos desconsiderando que uma caneta, um livro ou um quadro de giz são ferramentas tecnológicas.

A autora nos alerta que o uso de recursos tecnológicos na história da humanidade e na educação não é recente. Esses recursos, de acordo com Vygotsky (1998), são instrumentos mediadores, ou seja, qualquer instrumento (giz, computador, quadro, *tablets*, lápis, internet) que possa colaborar na interação do aprendiz com a realidade de aprendizagem. Desta maneira, os novos instrumentos de mediação tecnológicas são bem vindos e bastante utilizados pelos participantes. Assim, o *Speaking Club* se faz um

espaço presencial e virtual de aprendizagem, que apresenta oportunidades de interação e experiências de colaboração e superação de limites para com a aprendizagem. Compreende-se que o processo de aprendizagem colaborativa no *Speaking Club* deve ser contínuo, desafiador e sempre ter em seu horizonte a superação de situações limites. No entanto, respeitando o tempo e o ritmo de cada participante.

> Relato da participante 02 – Judite
>
> O uso da internet e de plataformas de estudo *on line* nunca me foram muito atraentes, talvez pela falta de acesso e também pelo meu inexistente interesse neste quesito, até mesmo porque gosto de estudar com lápis e papéis nas mãos, sinto que assim aprendo mais. Mas há algum tempo resolvi aderir as coisas que me assustam ou que eu não gosto, até por que elas são úteis e importantes para mim mesmo eu não gostando delas. Tenho utilizado as plataformas de estudos *on line* e outras tecnologias e já tenho notado avanços positivos.

O *Speaking Club*, está longe de ser compreendido como algo pronto e acabado. Na verdade, este espaço de aprendizagem colaborativa da língua inglesa se constrói a cada dia, virtualmente, e a cada encontro, presencialmente.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem – problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.* Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

FIGUEIREDO, F.J.Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP,1997.

GARDNER, H. – *Estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas*. Artmed, 1995.

MASETTO, M. T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.* In: MORAN, Jose Manoel; MASETTO, Marcos T.;BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* São Paulo: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, E. C. de. *Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras.* In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.

PAIVA, V. L. M. de O. *A www e o ensino de inglês. Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 1, n,1, p. 93 – 116, 2001a.

PRENSKY, M. *Teaching the right stuff – not yesterday's stuff or today's – but tomorrow's. Educational Technology* May-June 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* 6. ed. SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e palavra.* In L. S. Vygotsky. *A construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sustentabilidade: conhecer para preservar, regenerar e reutilizar

Kelly Christina Terra dos Santos[1], E. M. Paulo Teixeira de Mendonça[2]
Viviane Arantes de Andrade[3], E. M. Paulo Teixeira de Mendonça

Baseada na proposta de uma educação para a sustentabilidade a equipe da Escola Municipal Paulo Teixeira de Mendonça, desenvolveu o projeto referido junto aos educandos do ciclo I e II no decorrer de 2013 .

O Projeto sustentabilidade vem atender a proposta da Lei 8854, de 29 de outubro de 2009, que determina em seus artigos 12 e 13, o desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino formal, por meio de práticas educativas integradas, transdisciplinar, contínua e permanente, e com isso colaborar com a formação de cidadãos para a construção de uma sociedade ecologicamente responsável e economicamente viável.

> "A Terra em sua biografia conheceu cataclismos inimagináveis mas sempre sobreviveu. Sempre salvaguardou o princípio da vida e de sua diversidade. Estimamos que agora não será diferente. Hás chances de salvamento. Mas para isso devemos percorrer um longo caminho de conversão de nossos hábitos cotidianos políticos, privados e públicos, culturais e espirituais... Sem isso não garantiremos um futuro promissor". (BOFF, p. 17, 2003)

O projeto foi organizado partindo do princípio que, sustentabilidade não pode ser simplesmente compreendida como conjunto de atitudes ecologicamente correta. Assim todos nossos trabalhos foram baseados em conceitos e práticas de que para fazer sustentabilidade é necessário o

1. Graduada em Pedagogia pela UEG, especialista em psicopedagogia. Atuou como Professora na rede particular até 2011, desde esse período atua como Professora do ciclo I e II da Rede municipal de Goiânia. Email: kellyartista@hotmail.com

2. Escola publica, mantida pela SME/Goiânia . Atende 6 turmas de ciclo I e II em regime de tempo integral

3. Graduada em Pedagogia pela UCG/PUC, especialista em formação de professores/alfabetização e psicopedagogia. Atua como Professora da UEG/UnU-Inhumas desde 2003 e como Professora do ciclo I e II da Rede municipal de Goiânia. Email: vivianeaa@yahoo.com.br

equilíbrio entre as seguintes dimensões: social, econômica, ecológica/ambiental, cultural e espacial e territorial. Neste sentido nossas preocupações não poderiam ser reduzidas à ecologia/ preservação da natureza. Questões econômicas, sociais e culturais que podem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades, foram trabalhadas com a comunidade escolar, envolvendo os alunos, suas famílias e os profissionais da escola.

De acordo com Freitas(2010) enfrentamos agora, no que se refere a sustentabilidade uma crise nunca vista na história, que se deve à enormidade de nossos poderes e abusos humanos. Contudo necessitamos alertar nossos educandos (as) que tudo que fazemos tem efeitos colaterais e consequências não antecipadas que, diante dos poderes que possuímos atualmente, tornam inadequadas as ferramentas éticas que herdamos do passado.

A educação para sustentabilidade desenvolvida pela equipe pedagógica da Escola Municipal Paulo Teixeira de Mendonça objetivou colaborar com o enfrentamento dessa crise realizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes que deve se realizar junto ações cotidianas. Para tanto nas aulas e oficinas propomos fomentar processos continuados, de forma a possibilitar o respeito à biodiversidade, cultural e étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente.

Dada a sua importância, a educação para sustentabilidade esteve contextualizada no cotidiano escolar, nas práticas do dia-a-dia e nos diversos ambientes. Portanto nosso projeto foi desenvolvido durante o ano de 2013. As atividades foram desenvolvidas de forma simultâneas e interdisciplinares.

Assim para alcançarmos nossos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais buscamos as pesquisas teóricas desenvolvidas em livros, periódicos, dvd, experiência de vida e especialmente no laboratório de informática.

No decorrer das pesquisas os educandos foram sinalizando seus desejos quanto às possibilidades das vivências relacionadas ao projeto.

O projeto sustentabilidade teve em seu desenvolvimento ações que resultaram nas seguintes atividades:

- Construção de casinha de boneca com caixas de leite: Essa foi uma ação promovida pelas crianças do ciclo I. Assim elas arrecadaram caixinhas de leite vazias, higienizaram e produziram uma casinha que após tornou-se local de brincadeiras.
- Carna dengue: O carnaval foi uma festividade que comemoramos de forma social e educativa. Assim os educandos preparam paródias, cartazes e uma passeata no bairro para alertar a população à respeito da dengue.
- Realização de assembleias de classe: As assembleias foram momentos em que o grupo fez as escolhas dos temas e em rodas de conversas decisões eram feitas.
- Construção e cultivo da horta vertical: A possibilidade de cultivar o verde em espaços reduzidos foi o que motivou a produção da horta. Assim os educandos trouxeram garrafas pet e mudas de plantas ornamentais e comestíveis e organizamos e cultivamos a horta.
- Fabricação do sabão ecológico: Reaproveitar de forma útil e responsável foi o que se pretendeu com essa ação. Portanto fizemos uma campanha de arrecadação de óleo já usado na preparação de comidas. Após envolvemos a comunidade/familiares de nossos alunos que produziram sabão ecológico. Estabelecemos uma parceria com a SANEAGO e divulgamos o projeto "De olho no óleo".
- Produção de papel reciclado: Diminuir a agressão ao meio ambiente por meio de reaproveitamento de papeis foi a nossa proposta. Assim os educandos fizeram a coleta de papeis já usados e por meio de orientações produziram o papel reciclado que foi utilizado para a produção de cartões natalinos.

- Preparação de receitas com utilização de alimentos naturais na sua totalidade: Comer e aproveitar bem os alimentos foram norteador dessa ação. Os educandos participaram de aulas práticas de como aproveitar tudo das frutas e verduras. Assim trabalhamos e desenvolvemos receitas culinárias utilizando desde as cascas até as polpas.
- Customização de roupas: No mundo da moda os estudantes pesquisaram sobre a evolução dos trajes e tecidos e refletiram que podemos estar na moda customizando roupas. Assim os educando tiveram a oportunidade de tornar moderna uma peça de roupa já usada.
- Arrecadação de roupas usadas para doação a uma entidade filantrópica: A solidariedade esteve presente em todo o percurso de nossas ações. Assim o grupo arrecadou roupas, e depois foi feita a doação para um abrigo.
- Visitas técnicas: Os educandos fizeram visitas técnicas ao zoológico para vivenciarem diferentes classes animais bem como cuidado e preservação; participaram da trilha ecológica realizada no Jardim Botânico de forma que por meio das instruções e observações ampliaram seus conhecimentos sobre a flora.

O ponto forte do projeto foi a participação dos educandos na VII Conferência infanto juvenil sobre o meio ambiente. A primeira ação foi a organização de seminários para apresentação dos quatro elementos: terra, água, fogo e ar. Assim os educandos da turma "F" ciclo II apresentaram os seminários que culminou com uma assembleia, em que todos os educandos do ciclo II escolheram um elemento que deveria ser trabalhado na escola em forma de sub projeto. O elemento escolhido foi a Água cujo tema: A água na escola sustentável: conhecer para preservar, regenerar e reutilizar.

O objetivo norteador do projeto foi reconhecimento da sustentabilidade, em especial a preservação da água bem como sua importância para manutenção da vida no planeta Terra. Assim implantamos ações pontuais e contínuas sustentáveis na escola.

AÇÕES PONTUAIS

- Visita à Estação de Tratamento de Água;
- Visita à Estação de Tratamento de Esgoto;
- Construção de casinha com caixas de leite;
- Realização de assembleias de educandos;
- Cultivo da horta vertical;
- Arrecadação de óleo caseiro para fabricação contínua do sabão ecológico;
- Coleta de papeis para a produção de papel reciclado;
- Troca de lâmpadas incandescentes por fluorescentes;

AÇÕES CONTÍNUAS

- Incentivar a todos, com conversas e avisos perto de interruptores e ventiladores, a desligar a energia quando houver luz natural ou o ambiente estiver vazio;
- Fazer manutenção periódica de equipamentos como geladeiras e freezers;
- Providenciar o conserto de vazamentos de água;
- Afixar lembretes nas paredes alertando para fechar a torneira durante a lavagem da louça, escovação dos dentes e limpeza da escola;
- Desenvolver programas contra o desperdício de comida (café da manhã, almoço, lanche);
- Conservar as áreas de superfície permeável, utilizando os espaços existentes para desenvolvimento de espécies animais e vegetais (paisagismo), para embelezar e refrescar o ambiente, diminuir a poeira e aumentar a absorção de água das chuvas.

Salientamos que a nossa escola foi selecionada para a conferencia na etapa estadual e que por motivos da greve não concorremos ao nacional.

Durante todo o projeto a equipe e os educandos demonstraram envolvidos. Isso tornará possível seu desenvolvimento em 2014. O trabalho possibilitou a todos uma visão crítica e ampla da sustentabilidade que hoje é compreendida como postura pessoal e social de educadores e educandos que preservam, regeneram e reutilizam.

Referências

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*: a ética do ser humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREITAS, Carla Conti de. *Sustentabilidade no ensino superior*. Goiânia: Kelps, 2010.

Texto: Parte das orientações gerais para a adesão ao Festival de Arte e Educação da RME\2013.

Projeto: Escola sustentável. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br>

Teoria comportamental como alternativa de metodologia para o transtorno do *déficit* de atenção e hiperatividade – uma possibilidade?

Dayane Tosta[1]
Évely Adriana de Lima Lopes[2]
Liliane Tosta[3]

O TDAH é uma doença de natureza neurobiológica, mas que tem sintomas influenciados pelo ambiente. Ou seja, os diversos ambientes que essas crianças ou adolescentes vivenciam podem proporcionar o desenvolvimento ou não dos sintomas:

> O conceito atual considera que a base do TDAH é de natureza neurobiológica, genética e neuroquímica, mas que a expressão dos padrões herdados é também modulada pelo ambiente. Sabe-se hoje que o próprio ambiente modifica a expressão de padrões endógenos (endofenótipos), levando à grande heterogeneidade de apresentação clínica e a diferentes influências de diferentes ambientes e estressores. Daí a variabilidade dos sintomas e a natureza multidimensional do TDAH. Neste sentido, é imprescindível um olhar amplo interdisciplinar que inclua as influências e variáveis ambientais, educacionais, familiares e culturais na expressão e na conceituação do transtorno. (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2011, p. 26)

Logo, o ambiente não só influencia como também modifica ou intensifica a manifestação clínica de portadores de TDAH, isto significa que na medida em que o espaço que o portador convive é alterado podem-se obter respostas diferenciadas com relação à manifestação dos sintomas.

1. Pedagoga e mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Atua na educação infantil do Centro de Estudos e Pesquisas aplicadas à Educação – CEPAE/UFG. E-mail: dayane_tosta18@yahoo.com.br.

2. Pedagoga e mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Atua na educação infantil com enfoque à educação inclusiva na APAE-Goiânia e atua como professora de AEE no CPMG-Polivalente Modelo Vasco dos Reis. E-mail: evely-lopes@hotmail.com

3. Mestranda em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG e professora da Rede Municipal de Ensino – Goiânia/GO. E-mail: lilianetc@yahoo.com.br.

É necessário na *anamnese* "delimitar o contexto familiar e educacional envolvidos com os sintomas" (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2011, p. 27), deve-se levar em consideração as características do ambiente familiar, escolar, o convívio com seus pares, percebendo as mudanças que ocorreram no próprio ambiente e que possivelmente influenciaram no comportamento do portador de TDAH; como por exemplo, perdas familiares, problemas conjugais, divórcio dos pais, mudança de escola, troca de professores, alterações na rotina, exposição à violência ou a algum tipo de trauma psicológico; é no ambiente que se encontram os estressores psicossociais.

Nessa perspectiva, percebemos que a metodologia baseada na teoria comportamental de Skinner, é um caminho aberto a possibilidades de convivência e aprendizado desse público, e não somente a medicalização, já que essa abordagem considera que o comportamento é aprendido, assim, ele pode ser modificado se as contingências do reforço forem modificadas, logo, existe no indivíduo capacidade de adaptação, de reagir aos estímulos e às mudanças do ambiente.

Considerando a importância do ambiente na manifestação dos sintomas do TDAH, vamos refletir um pouco sobre o ambiente em que essas crianças mais convivem, ou seja, a escola. É importante considerar todos os atores nesse processo: os portadores, os pais e/ou responsáveis e também seus professores e coordenadores para articular em conjunto um plano de ação que possa auxiliar a criança ou adolescente portadores de TDAH uma possível superação desses sintomas.

A proposta de atividades em sala de aula requer atenção e dedicação dos alunos, e esse é um dos grandes problemas dos portadores de TDAH, visto que, apresentam dificuldade em prender sua atenção e se concentrar no que é proposto pelos professores, os portadores apresentam dificuldade "de manter-se em atividades cujo grau de gratificação e recompensa não é imediato". (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2011, p. 67). Por isso, é importante o professor trazer o aluno para perto de si, longe de janelas e portas que dão acesso a corredores e ambientes externos e manter o contato

visual. Aulas expositivas muito longas, certamente desencadearam dispersões, inclusive para aqueles alunos sem TDAH.

Segundo os médicos neuropediatras Cristina Lúcia Maia Coelho e Claudio Lyra Bastos (COELHO et BASTOS, s/d), a atenção

> funciona como "porta de entrada" para os estímulos, que são necessários na aquisição desde a linguagem oral, no inicio do desenvolvimento, até nas mais diversas e complexas habilidades comunicativas, que fazem com que a interação do individuo com seu ambiente seja adequada; é a chamada competência comunicativa, que é a esfera mais comprometida no TDAH. (COELHO et BASTOS, s/d)

A atenção refere-se ao ato de voltar-se cognitivamente para determinado objeto a que se busca apreender. Segundo Stella (2007), a atenção é um processo psíquico composto por três momentos: atenção seletiva, atenção sustentada e atenção concentrada, esta atividade mental é indispensável para a aprendizagem.

Crianças com TDAH perdem o interesse com facilidade, por isso, buscam intencionalmente algo que seja prazeroso. "Assim as dificuldade da criança com sentido da gratificação tardia interfere na capacidade da criança de planejar e antecipar a atividade e visualizar o seu futuro." (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2011, p. 68). O prazer diante uma tarefa para um aluno TDAH pode ser potencializado mediante premiações imediatas.

Os "combinados" são fundamentais nesses momentos: "Preciso de silêncio e atenção por 20 minutos para explicar o próximo tema (...). Aqueles que costumam conversar nesse momento, se colaborarem comigo, darei um chocolate (...)" Essa é uma possibilidade, vejam que em momento algum, nomes foram citados, rótulos apresentados. Não é o transtorno que é evidenciado, mas o comportamento negativo dos TDAH que é minimizado e valorizado a postura positiva.

Outro instrumento fundamental, de acordo com nossa vivência com alunos TDAH no colégio da Polícia Militar em Goiânia, CPMG-PMVR é o uso da agenda para registro de tarefas e trabalhos a serem apresentados. Uma estratégia muito utilizada na primeira fase e banalizada na segunda

é a anotação no quadro da rotina da aula com destaque para o conteúdo a ser trabalhado, atividades a serem desenvolvidas em sala e para casa. Aos alunos TDAH, principalmente o tipo impulsivo é concedido "voltinhas" na escola, como beber água, levar ou trazer um objeto para o professor, oferecendo-lhe um momento de "descanso" do ambiente de sala de aula.

Nas avaliações, as orientações devem ser bem claras e objetivas. Se possível, destacar as palavras-chaves em caixa alta ou negrito, chamando a atenção para o fato ou ação principal. Textos muito longos poderiam ser evitados, mas se forem imprescindíveis, utilizar o recurso gráfico de colunas, pois o tamanho e o deslocamento visual de uma margem a outra, facilita a dispersão e troca de linhas.

Os pais devem atentar para o material escolar desses alunos, pois deve ser o mais simples possível. Nada de lapiseiras da moda, pois eles sempre perderão seus grafites. Melhor é lápis preto, apontador (simples) e borracha branca. O ideal é um caderno para cada disciplina, de preferência um de cada cor. A agenda deve ser "sagrada" e o seu registro estimulado diariamente.

Outras dificuldades dos portadores de TDAH são dificuldades na coordenação motora fina, organização do espaço e do trabalho, na noção temporal, execução de tarefas de forma sistematizada e a incessante busca pelo imediatismo:

> Observam-se, clinicamente, dificuldades na praxia, na harmonia e na organização de movimentos mais finos e digitais em sujeitos com TDAH. Fatores como impulsividade motora, perseverança de movimentos, falha na inibição de respostas e problemas de gerenciamento de atenção, podem justificar tais inabilidades, por isso, são frequentes a disgrafia e a falta de coordenação como sintomas presentes no TDAH. Percebe-se nítida dificuldade na dinâmica da articulação futuro/presente/passado, que se mostra baseada nos déficits da percepção e da sequencia do tempo. O portador de TDAH pode até saber verbalizar o que deve ser feito, porém ele não parte para a ação de forma planejada, pois não mantém suas representações internas e, por isso, busca um prazer/solução imediato. (COELHO et BASTOS, s/d)

Os neuropediatras destacam também que as dificuldades na atenção comprometem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático desses alunos. Eles invertem algarismos (157 ao invés de 175), esquecem de reagrupar na adição e na multiplicação, ou então, deixam de descontar os empréstimos na subtração. Apresentam dificuldades no algoritmo da divisão por conta da sistematização na técnica e nas regras da divisão. Não percebem informações essenciais em enunciados matemáticos. Têm dificuldade em selecionar o que deve ser feito, inicialmente, em soluções que envolvem vários cálculos, leitura e interpretação de problemas matemáticos. Exibem dificuldades na execução de expressões numéricas e polinômios pela desorganização espacial, pela omissão de sinais, pela inversão da ordem, pela dificuldade no planejamento mental; ter dificuldade em cálculo mental e na lentidão para evocação da tabuada. Logo, a exigência do cálculo mental ocasionará um desgaste tanto para o aluno quanto para o professor (COELHO et BASTOS, s/d).

As atividades precisam ser mais resumidas e mais frequentes. A rotina de procedimentos avaliativos proporciona segurança e tranquilidade. Se possível, apresentar os testes em folhas coloridas e não somente em folhas brancas. Ler o enunciado em voz alta pelo professor também facilita a compreensão do mesmo. O tempo também deve ser dimensionado e até ampliado para esses alunos, diante das estratégias de leitura e compreensão de demandaram um período maior. O silêncio é imprescindível nos momentos de teste.

O professor precisa aprofundar seus estudos acerca do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecendo seus principais sintomas e as implicações que a manifestação desses sintomas pode trazer para sala de aula. É necessário compreender que o aluno portador desse transtorno apresenta algumas limitações que o impede de prestar atenção, de se organizar e executar as atividades propostas. É imperativa, uma tomada de posição que, segundo os autores (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2011, p.105-106), abarquem os seguintes pontos chaves: empatia, cortesia, brevidade e oportunidade.

> As crianças necessitam de padrões de comportamento que correspondam ao que são capazes de fazer, precisam fazer ou estejam prontas para fazer. Padrões muito elevados podem causar frustração em todos os envolvidos. Se os padrões e expectativas estão além do nível de habilidade e compreensão de uma criança, não vai ser fácil para ela conseguir alcançá-los. (MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI, 2011, p. 104)

Para iniciar a intervenção pedagógica é imprescindível que professores que lidam com alunos diagnosticados com TDAH conheçam quais sintomas são predominantes na criança e a partir do seu contexto sociocultural estabeleçam padrões de comportamento que sejam possíveis de serem alcançados dentro do contexto educacional. Se os padrões estabelecidos são aceitos pelos portadores e eles sentem-se capazes de alcançá-los, a sua motivação estará voltada para a tentativa de cumprir o que lhe foi estabelecido.

PHELAN (2005) aponta que além de reforçar a dificuldade em lidar com crianças e adolescentes portadores de TDAH é preciso destacar os pontos positivos dessas crianças. Geralmente são criativas, questionadoras, animadas, dispostas características muitas vezes desprezadas na escola, por conta dos transtornos que ocasionam frequentemente. Não podemos esquecer que essas, pessoas em formação apresentam uma disposição enorme para a percepção negativa de si mesmo. Têm grandes dificuldades de relacionamento e de interação com o grupo o que ocasiona em um isolamento dolorido.

Referências

BASTOS, Cláudio L. et COELHO, Cristina L. M. - *A Avaliação Neuropsicológica e o Diagnóstico do TDAH*, sem data de publicação- In: http://www.polbr.med.br/ano11/clau1211.php, acesso em 03 de outubro de 2013.

MUSZKAT, Mauro. *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*. Mauro Muszkat, Monica Carolina Miranda, Sueli Rizzutti. São Paulo: Cortez, 2011.

PHELAN, Thomas W. TDA/TDAH – *Transtorno de Défict de Atenção e Hiperatividade*. Tradução: Tatiana Kassner. São Paulo: M.Books do Brasil Editora, 2005.

STELLA F. João *Olha-para-o-ar e Felipe Irrequieto: distúrbios da atenção e hiperatividade*. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática. 2007, 16(28): 47-65.

"Trilha Micológica": criação de um jogo didático para o ensino do conteúdo de fungos no ensino médio

Francisco J. S. Calaça[1]
Kamila S. Leichtweis[1]
Brenda L. Sena[1]
Maxwell B. Caixeta[1]
Thatyane C. Almeida[1]
Maria Adriana S. Carvalho[2]
Solange Xavier-Santos[3]

A utilização de jogos didáticos em sala de aula constitui-se um elemento importante no processo ensino-aprendizagem, pois trabalha o imaginário, a lógica, a consideração de regras e novos conceitos, além de tornar os alunos mais motivados ao explorar o lúdico como ferramenta de ensino. Os alunos, geralmente, encaram os jogos didáticos como brinquedos e fonte de diversão, tornando a aprendizagem um processo espontâneo. Durante as atividades do PIBID-Biologia/UEG-UnUCET, foi possível planejar, confeccionar e aplicar um jogo didático voltado ao ensino do conteúdo de micologia. O jogo foi elaborado utilizando-se o software Power Point®, com a estrutura de "jogo de trilha", onde é apresentada uma situação-problema que os participantes devem resolver ao longo da jornada, avançando conforme indicado no dado. Para isso, foram confeccionadas cartas com perguntas e respostas que devem ser feitas pelo professor ou um aluno aos jogadores que, ao acertarem, prosseguem na trilha. As perguntas são baseadas no conteúdo de micologia do ensino médio, e o tabuleiro traz curiosidades e questionamentos despertando o interesse para o aprofun-

1. Acadêmicos de Licenciatura em C. Biológicas, bolsistas PIBID /CAPES– UEG/UnUCET
2. Profa. supervisora do PIBID-Biologia na unidade escolar: Colégio Estadual Jad Salomão
3. Profa. coordenadora do PIBID-Biologia na IES: UEG/UnUCET

damento do tema. Podem jogar até quatro participantes, sendo um deles o responsável por fazer as questões a cada rodada. O jogo é composto por um tabuleiro, um dado, três personagens e 16 cartas, abordando tópicos importantes no estudo dos fungos, como sua biologia, classificação importância econômica e ecológica. Acompanha o jogo, um roteiro com instruções e uma breve cartilha com informações gerais sobre o tema. O jogo foi testado entre escolares, que o avaliaram por meio de um questionário. Através das respostas pôde-se observar que o jogo foi bem aceito e visto como uma forma de facilitar o aprendizado sobre "temas mais complexos". Espera-se que a proposta possa contribuir como ferramenta adicional ao ensino de micologia, estimulando o raciocínio e a capacidade de resolver problemas, aprendendo com êxito e satisfação.

Um novo design de currículo para o curso superior: uma proposta interdisciplinar

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert[1], Faculdades FIP/Magsul
Lysian Carolina Valdes[2], Faculdades FIP/Magsul
Alessandra Viegas Josgrilbert[3], Faculdades FIP/Magsul

Neste texto, procura-se apresentar algumas considerações sobre uma proposta, já implantada, de um currículo totalmente interdisciplinar para um Curso de graduação em Direito. Considera-se a proposta como inovadora, pois busca concretizar um currículo inter/transdisciplinar, compreendendo-se, como Libâneo, 2001, p. 141, que: "o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem". Esta proposta está ligada às necessidades de atualização das formas de ensinar e aprender e de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais.

A equipe do Núcleo Docente Estruturante (NDE) traçou a metodologia do curso pautada nos estudos interdisciplinares de Fazenda (1995, 1996, 1998, 1999, 2001) e a proposta transdisciplinar sob a ótica de Morin (1999, 2000), Nicolescu (2000), e de La Torre e Moraes (2008), entre outros, que não são antagônicas, mas complementares. A interdisciplinaridade proposta por Fazenda e a transdisciplinaridade, sob este enfoque, são teorias que se completam. Conforme Moraes, 2008, p. 63: "(...) ambos os conceitos estão associados a algo muito mais amplo e profundo relacionado com a compreensão do funcionamento do real, além do processo de construção do conhecimento." Esta autora complementa que: "Com a interdisciplinaridade integramos, e com a transdisciplinaridade transcendemos a

1. Maria de Fátima Viegas Josgrilbert professora e diretora geral das Faculdades Integradas de Ponta Porã e Faculdades Magsul, Ponta Porã, MS. E-mail: fatimagsul@terra.com.br

2. Lysian Carolina Valdes coordenadora do Curso de Direito das Faculdades Integradas de Ponta Porã. E-mail: lysian@uol.com.br

3. Alessandra Viegas Josgrilbert diretora de ensino e pós-graduação das Faculdades Integradas de Ponta Porã. E-mail: lejos@live.com

subjetividade objetiva do sujeito que conhece," (IBID., p. 65). Portanto, são conceitos harmônicos que se completam. Para que sejam atingidos os objetivos transdisciplinares, a ação precisa ser interdisciplinar.

Para tanto, a metodologia proposta para este Curso de Direito também busca a integração e a interação de docentes, discentes e disciplinas que objetivem a compreensão desse e de outros fenômenos na totalidade, logo sua finalidade é a procura soluções para os problemas atuais com base na efetivação dos Direitos Humanos e na busca pela a Sustentabilidade do Planeta, que só se efetivam na ação, portanto ultrapassam uma proposta meramente teórica. A metodologia proposta, portanto, pode ser compreendida como uma atitude que rompe com toda e qualquer visão fragmentada do mundo, da realidade e de nós mesmos, o que se enquadra dentro da proposta da inter e transdisiplinaridade.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são teorias atuais que têm sido muito debatidas, no campo da pesquisa e do ensino. De acordo com Morin, verifica-se que: "Em todos os lugares se reconhece a necessidade da interdisciplinaridade", chegando a concluir que "A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia" (2000 b, p.13). Por esta razão, procura-se a implantação de um currículo, no Curso de Direito, que siga esse modelo, sob uma visão holística e jurídica, que busca a sustentabilidade do planeta através da aplicação de todas as leis que ajudam nesses processos. As tendências jurídicas atuais abordam a importância do ser humano dentro de um processo jurídico que não pode, em hipótese alguma, desconsiderar os direitos humanos fundamentais.

Os estudos do Núcleo Docente Estruturante (NDE) deste curso têm se baseado em textos que falam das teorias inter e transdisciplinar como metodologia de ensino. É preciso esclarecer estes dois termos na prática porque:

1. em primeiro lugar para que os professores do curso (com formação multidisciplinar) conheçam, acreditem e coloquem em prática a teoria interdisciplinar;

2. em segundo lugar para esclarecer as distorções acerca dessas terminologias;

3. para que busquem objetivos transdisciplinares.

A essência do Projeto Pedagógico deste curso que, para o cumprimento da metodologia, conta com uma matriz curricular com um viés diferenciado, pois apresenta uma disciplina, ou melhor, uma interdisciplina, denominada: "Projeto de Pesquisa Interdisciplinar", que funciona, a cada semestre, como aglutinadora e organizadora do projeto do semestre que busca a efetivação da interdisciplinaridade. Esta disciplina é utilizada até o antepenúltimo semestre do Direito e tem continuidade na disciplina "Trabalho de Conclusão de Curso", desta forma a pesquisa para a monografia de final de curso pode ser iniciada desde o 1º semestre, uma vez que os alunos vão sendo preparados para ler, escrever, pesquisar e utilizar a metodologia científica.

Outro aspecto inovador, é que o curso parte de uma única pergunta condutora que tem por finalidade construir uma forma de integrar as disciplinas, com o objetivo de promover uma ação interdisciplinar, de forma horizontal e vertical. Esta ideia teve como inspiração a maiêutica socrática.

Foi escolhida, então pelos docentes a pergunta que acompanha todo curso. No caso do curso de Direito a pergunta condutora é: Qual é o papel socioambiental do operador do direito na região de fronteira frente aos diferentes segmentos do seu campo de atuação?

Esta pergunta partiu das principais tendências da evolução da Ciência Jurídica, do contexto regional e do meio ambiente considerando as pessoas que nele habitam, buscando um relacionamento harmônico entre o meio e seus habitantes e entre os diferentes grupos que formam a população regional, no qual o acadêmico está inserido. Finalmente, o conhecimento da amplitude do campo de atuação do operador do Direito abre horizontes para sua realização profissional. Estas são as diretrizes para o caminhar do Curso de Direito das Faculdades Integradas de Ponta Porã (FIP/Magsul). A disciplina "Projeto de Pesquisa Interdisciplinar" se apresenta com um projeto para cada semestre, mas se liga ao semestre seguinte

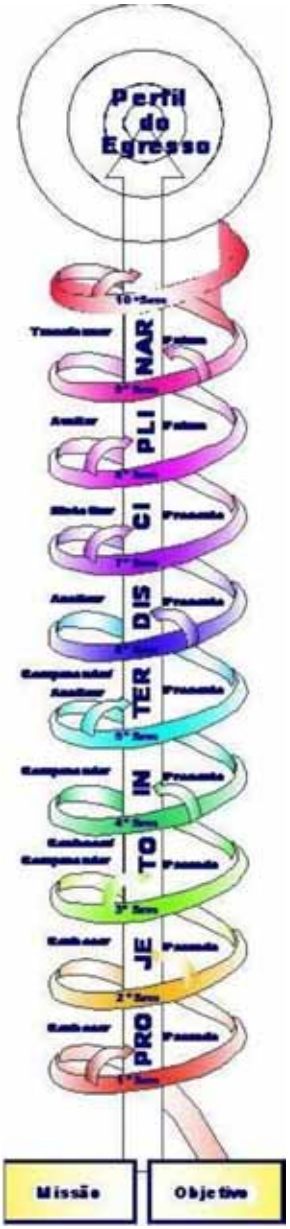
garantindo a verticalidade e a horizontalidade do curso. As palavras sublinhadas na pergunta são as palavras-chave correspondentes a cada semestre do curso.

Para promover a interdisciplinaridade, um elemento integrador relativo à parte da pergunta do semestre é escolhido pela equipe de professores. Aqui aparece o grande desafio, integrar os professores no processo. Para escolher a melhor forma de integração temos buscado diferentes estratégias.

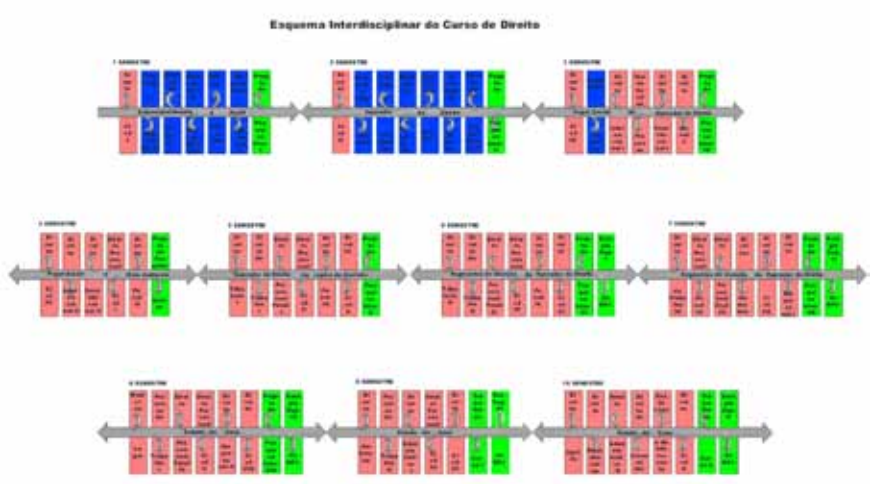
O projeto do curso também apresenta um design curricular que permite visualizá-lo como um todo, dando a dimensão da sua verticalidade, que começa na missão e objetivos e termina no perfil que se pretende construir.

Este design apresenta a missão do curso e seus objetivos, como a base que sustenta todo o processo de ensino/aprendizagem, que tem como meta atingir, no seu ápice, o perfil profissional do egresso; do lado direito se apresentam as três modalidades temporais; do outro lado a evolução cíclica dos objetivos. Cada semestre, que é composto pelas disciplinas, está representado por uma cor; finalmente as setas demonstram a interrelação do projeto de pesquisa interdisciplinar com as disciplinas curriculares.

Um corte horizontal, no desenho, apresentado ao lado, vai resultar outro esquema e vai apresentar as disciplinas elencadas para cada semestre, nas cores do eixo que as sus-



tentam. Estas cores apresentam os três eixos de disciplinas propostos nas DCNs. Assim, visualiza-se toda matriz curricular esquematizada e as relações que integram as disciplinas.



Este modelo propõe uma prática escolar não fragmentada e não mecânica, considerando que atualmente, a interdisciplinaridade tem sido muito debatida, no campo da pesquisa e do ensino, mas sua prática ainda encontra barreiras para uma efetiva implantação.

Desta forma, ao construir seu próprio projeto de curso, a faculdade exerce maior autonomia na definição do seu currículo e da matriz curricular. A partir da explicitação da missão e dos objetivos, que refletem as competências e as habilidades necessárias para construção do perfil adequado à realidade local, é que se origina o modelo pedagógico do curso que não pode desconsiderar a dinâmica própria da sociedade onde o curso será operacionalizado.

A discussão sobre a condução do projeto, depois de estruturado, levou a um grande resultado promovido pelo encontro de ideias de um grupo docente multidisciplinar. Qual deveria ser a metodologia ideal para este curso? Era a grande questão. Nesse momento, ocorreu o grande encontro,

o maior e o mais significativo de todos, entre pedagogos e advogados e que será narrado a seguir:

Depois de se ter estudado as atitudes globalizadas: interdisciplinar e transdisciplinar, nas capacitações continuadas, a equipe multidisciplinar do Núcleo Docente Estruturante percebeu a relação intrínseca da proposta da metodologia com a terceira dimensão de direitos fundamentais. Esse foi o grande encontro que mostra a beleza de um NDE composto por uma equipe formada de profissionais de áreas diferentes. Esse foi o momento mais emocionante de todo processo: quando foi possível identificar o pensamento interdisciplinar do grupo.

Frente a essas ponderações é que a metodologia foi sendo definida, tendo como base os direitos de terceira dimensão, esperando-se associar o conhecimento a ser produzido, à realidade em que o aluno se encontra e à conquista dos seus direitos. Só assim, a educação conseguirá ser inclusiva e atingirá uma formação profissional que atenda às necessidades sociais. Esta proposta já está no seu terceiro ano de aplicação, apresentando erros e acertos, mas é composta por um grupo de professores confiantes, que participaram da montagem do projeto do curso.

Referências

DE LA TORRE, Saturnino. PUJOL, Maria Antônia, MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade e Ecoformação*: um novo olhar sobre a educação. São Paulo, Triom, 2008.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas, SP, Papirus, 2008.

_____. *Interdisciplinaridade:* um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1995.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. 4. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP, Papirus, 1995.

_____. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP, Papirus, 1998.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. *Metodologia da pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1999.

_____. *Dicionário em construção:* interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2001.

MORIN. Edgar. *O método:* 3. o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade:* a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000.

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF, UNESCO, 2000.

Um pedacinho da África na educação infantil por meio da linguagem artistica

Hilda Maria de Alvarenga[1], CMEI 13 de Maio

O trabalho aqui apresentado tem por objetivo socializar práticas de ensino na Educação Básica desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil 13 de Maio- Goiânia. Onde se efetiva o Projeto "Somos diferentes, mas não desiguais!", dentro da temática das Relações Étnico-raciais. Compreende-se, Educação Infantil como primeira etapa da educação Básica de acordo com a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 que garante o direito à educação das crianças em instituições para este fim.

Reconhece-se a Instituição de Educação Infantil como um espaço de consolidação e articulação de práticas educativas comprometidas com a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão social das crianças. E de Sobre maneira pode se configurar como espaço de reflexão e intervenção nas situações de preconceito e racismo, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004).

Este projeto se consolida de forma sistematizada a partir do ano de 2010, porém desde o ano de 2004 a instituição trabalha as questões de valorização das diferentes culturas com a finalidade de construir uma proposta de Educação para a Paz e a Cidadania. E dentro do recorte estabelecido para essa proposta trouxemos parte das contribuições da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Com o objetivo de possibilitar a valorização e o respeito para com os elementos culturais também dos povos africanos e

1. Licenciada em Pedagogia pela UFG - Universidade Federal de Goiás (1996-1999) Especialista em Métodos e Técnica de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira, em Educação Infantil pela Faculdade de Educação – UFG e mestranda do Programa de Pesquisa e Pós Graduação Profissional em Escolarização Básica pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação do CEPAE/UFG. Atualmente, professora regente na Educação infantil no CMEI Treze de Maio, da Secretaria Municipal de Educação em Goiânia. prof_hilda@hotmail.com.

afro-brasileiros, assegurou – se junto as crianças vivências de alguns conhecimentos referentes a História da África.

A proposta de trabalho aqui apresentada foi organizada por uma sequência didática desenvolvida com um grupo de crianças de dois a três anos de idade, que é nomeado de "agrupamento CD," no decorrer do ano de dois mil e treze. Nesta sequência, destacou – se experiências com a literatura, a pintura e a dança como elementos de estruturação das vivências para construção de conhecimentos.

Na Instituição existe uma documentação organizada que possibilitou essas vivências significativas para as crianças utilizando de parte do acervo da Instituição que é composto de: livros que apresentam as discussões teóricas e fundamenta o trabalho docente, diversas obras literárias que abordam diferentes elementos da Cultura Africana e de relatos de experiências vivenciadas pelas crianças e profissionais no decorrer destes anos.

As ações se iniciaram a partir do recorte de alguns elementos da cultura africana os quais tiveram como referencial alguns dados contidos na pesquisa realizada no início do ano junto as famílias quanto sua declaração de pertencimento étnico. Em que ficou comprovada por meio dessa que é no agrupamento CD, que se encontrava o maior número de famílias que se declararam ser de origem africana. O trabalho neste viés teve por finalidade repertoriar e significar alguns elementos da cultura africana junto às crianças e seus familiares, sendo que parte destes conhecimentos foram comunicados na festa setembrina.[2]

As literaturas específicas do Projeto Institucional contribuíram significativamente para as ações deste, dentre elas: Koumba e o Tambor Diambê de Madu Costa, uma literatura que valoriza a diversidade da cultura Africana por meio da representação da diversidade continental, ressaltando a importância do tambor para maioria dos povos africano. O ilustrador utiliza a idéia das ondas sonoras que ultrapassa as barreiras, os limites e chegam aos sentimentos das pessoas, representa isso por cores em forma de

2. Festa instituída a partir das decisões coletivas das famílias, realizada pelo segundo ano consecutivo e neste com a temática "A Diversidade Étnica na Cidade de Goiânia e as Belezas da Mistura de Diferentes Culturas".

ondas. Essas características de sua obra possibilitaram experiências estéticas significativas, o que se observou por meio do envolvimento das crianças com as cores representadas pelas ondas, da música que "sai do tambor" e percorre os diversos países do continente africano.

Para significar o valor do tambor para as crianças foi viabilizada uma embalagem de papelão resistente, em formato de cilindro que se assemelha ao tambor pelo som que produz ao ser batucado. A finalidade de que cada uma delas tivesse o seu "tambor" teve como objetivo primeiro assegurar-lhes o direito de criação de uma obra que expressasse um dos valores civilizatório, de parte dos povos africano, por meio da sensibilização e inteiração com sua arte.

Para garantir o êxito na realização de pintura dos tambores organizaram-se as crianças em grupos, conforme a escolha das cores eleita por elas para pintar o fundo do tambor. Dada a extensão para pintura dos tambores e a possibilidade de experienciarem diferentes materiais, combinamos com as crianças que utilizaríamos os rolinhos.

As Tranças de Bintou de Sylviane A. Diouf auxiliou nas questões referentes a relação dos povos Africanos com a terra, suas vestimentas e os penteados especificamente os das meninas. Esses elementos foram associados a Festa Setembrina em um paralelo entre as comidas típicas regionais e as comidas e os trajes utilizados pelos familiares de Bintou.

Apresentação da história "Bruna e a galinha da Angola" da autora Gercilga Almeida possibilitou elaborar diversas atividades artísticas. Contribuiu na leitura de mapa por meio da localização do continente Africano bem como compreender a diversidade deste. A proposta foi ampliada por meio da arte plástica: uma pintura em tecidos e a outra em cabaças. Elementos da oralidade resguardados em pinturas principalmente nos Panôs.[3]

Os trabalhos com as linguagens artísticas se constituíram em diversas possibilidades de ampliação dos conhecimentos das crianças por meio das interações destas com as diversificadas manifestações de músicas, ar-

3. Os panôs africanos são tecidos que resgatam a arte de contar histórias através de imagens. No livro "Bruna e a galinha d'Angola", a avó africana de Bruna ensina a ela e as amiguinhas a pintarem panôs.

tes plásticas e dança. A educação estética das crianças foi assegurada por meio da apreciação de vivencias e experiências com diferentes produções artísticas.

Em consonância com os Princípios estéticos estabelecidos pela Resolução do CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009b) assegurou por meio de nossa ação educativa, o desenvolvimento da sensibilidade das crianças através de experiências com os elementos da natureza com as vivencias com água, terra, fogo, pedra, gravetos.

A expressão corporal possibilitou o conhecimento da modalidade artística – criação de coreografia para a apresentação na Festa Setembrina. A circularidade [4]como um dos valores civilizatório, que "tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras," é portadora de um significado importante para as crianças constituinte das brincadeiras de roda que fazem parte do cotidiano infantil.

Com a criação da coreografia a partir da letra da música– África da Trupe Palavra Cantada, escolhida para apresentação, além de possibilitar o trabalho com os elementos da Roda Africana favoreceu a construção de alguns conhecimentos referentes a localização geográfica por meio do "passeio" em diversas regiões do Continente Africano.Tudo isso acrescido da desenvoltura das crianças ao realizarem os movimentos de maneira integrada, comprometidas umas com as outras a partir da consciência corporal de cada uma delas. Habilidades que vem de encontro com o que Vargas (apud Souto, 1972, p.7) afirma:

> Se ensinarmos às crianças a expressarem seus sentimentos e sensações através do próprio corpo, estamos proporcionando o instrumento ideal para comunicar com o mundo exterior que vai progressivamente descobrindo e a perceber, em sua própria matéria o que esse mundo e esses seres, entre os quais se desenvolve significar para eles.

4. Conceitos apresentados no Caderno de Textos distribuídos no curso de Formação Continuada A Cor da Cultura, em Goiânia no inicio do mês de setembro de 2013.

Neste sentido os ensaios se constituíram em eventos com ricas possibilidades para trabalhar diversos conhecimentos relacionados à expressão corporal. As crianças se vestiram com um figurino com estampas africanas, bem como foi proposto atividades que envolveram elementos da circularidade[5].

A sistematização dos conhecimentos referente ao Projeto Institucional por meio da sensibilização das crianças, quanto aos conhecimentos estéticos, também foram alcançados a medida que as crianças brincaram com as bonecas negras, cuidando dos penteados nos cabelos e vestindo roupinhas – de maneira que segundo as crianças as bonecas ficam mais bonitas.

As crianças ainda expressaram seus conhecimentos em dois eventos coletivos um deles, "O Abraço Negro," promovido pelo sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) em parceria com o Movimento Negro. O outro foi a "IV Caminhada pela a Paz e contra o Racimo", evento coletivo de vivencias e experiência que oportunizou que as crianças confraternizassem por meio do café da manhã com outras crianças e manifestassem seus sentimentos a favor da paz e contra o racismo.

As vivências propostas às crianças atenderam os princípios da "ludicidade"[6] que se constitui como um dos elementos fundamentais para a Educação Infantil, se refere ao desenvolvimento da criatividade, dos conhecimentos, através de jogos, música, dança e da interação com o outro. E foi essa capacidade que as crianças ampliaram.

Acredita-se na importância de ações educativas pautada na Educação para as relações étnico-raciais das crianças por meio do reconhecimento do papel da Instituição de Educação Infantil enquanto espaço possibilitador do que as diretrizes determinam. E quanto a estes espaços o Plano

5. A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira [...] (A Cor da Cultura p.44).

6. **Ludicidade** – imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com este profundo desejo de viver e ser feliz. Isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida. ...(A Cor da Cultura p.45).

Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, (junho, 2004) diz:

> Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizam a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileira. (p.48)

Pode-se dizer que o trabalho desenvolvido com as crianças alcançou o que preconiza a Proposta de Educação Infantil de Goiânia, ao considerar: "Infâncias e Crianças em Cena" que segundo Siqueira (2013) significa todos participando de um ato de anunciação. Anúncio que é preciso ecoar, para que ressoem para os profissionais, o compromisso com uma educação que considere a criança em seu próprio tempo e respeite suas especificidades.

Referências

ANGELO DE Adilson. *O Espaço - Tempo da Fala na Educação Infantil*: A Roda de Conversa como Dispositivo Pedagógico in: Eloisa A.C.Rocha Kramer Sonia orgs. Papirus 3ª Edição 2011

ALMEIDA, Gercílga de. *Bruna e a Galinha D'angola.* Rio de Janeiro: EDC e Pallas Editora, 2006.

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.* Conselho Nacional de Educação/CNE,Câmara de Educação Básica/CEB. N. 20/2009. 11/11/2009

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nº 10.639. 09/01/2004

_____, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. SEPPIR. DF: junho/2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Infância e Crianças em Cena*: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia. Goiânia: SME, 2012.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. *Escola em Dança*: movimento, expressão e arte. Editora Mediação.

Um projeto, uma feira e muita aprendizagem...

Lindalva Pessoni Santos[1]

Essa experiência remota a abril de 2012 quando em reunião pedagógica se discutia a escolha do tema para a feira de ciências a ser desenvolvido naquele ano na escola até o final do primeiro semestre. Muitas inquietações surgiram: o que fazer? Que tema trabalhar? Como mobilizar e envolver os alunos efetivamente em um projeto de ciências?

Ao fazer um comentário no corredor da escola sobre a fabricação de sabão caseiro visto em uma feira de ciências, uma aluna do 3º ano, Isadora, falou toda entusiasmada que seu avô fazia sabão em casa. Começamos a discutir o que poderia ser investigado ou problematizado em relação a esse tema que fosse pertinente as questões da nossa comunidade escolar. Inicialmente imaginamos que seria interessante explorar as reações químicas resultantes da mistura dos ingredientes, buscar compreender como se utiliza gordura na fabricação de um produto que serve para neutralizar a própria gordura.

De acordo com Corsino (2009) o primeiro passo para desencadear um projeto é o tema surgir das próprias crianças, suas conversas e interesses, mas também pode partir de algo que o professor propõe. No caso, de um projeto institucional, como uma feira de ciências, por exemplo, a proposta deve ser discutida nos diferentes grupos de professores e de crianças.

Ainda não tínhamos muita certeza se o tema era pertinente, por isso os professores colocaram-no em discussão e elaboraram com os alunos: o que já sabemos e o que queremos saber sobre a fabricação de sabão caseiro. Várias questões foram pontuadas, mas duas chamaram a atenção: toda sala havia inúmeros relatos dos alunos sobre a prática de pais, avós, tios que

1. Coordenadora da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, Inhumas, Goiás. E-mail lindalpessoni@yahoo.com.br.

faziam diferentes tipos de sabão caseiro e os perigos que alguns dos seus ingredientes apresentavam se manuseados de forma incorreta.

Entramos em contato com uma química e expomos o que já tinha sido discutido e pedimos que ela organizasse uma fala com as crianças de forma a ampliar o que foi levantado em sala. No decorrer da conversa da química com os alunos foram surgindo outros aspectos que envolvem a fabricação do sabão artesanal como, por exemplo, a questão da tradição familiar, a questão da economia por reutilizar óleo de cozinha e outros ingredientes de baixo custo. A química evidenciou muito a importância da reutilização do óleo de cozinha na fabricação de sabão artesanal evitando assim seu descarte nos ralos das pias ou no solo causando danos irreparáveis a natureza.

Figura 1- Palestra com a química

Essas questões nos impulsionaram a investigar: porque em plena era industrial em que tudo se produz em grande escala ainda se faz sabão artesanal? As pessoas reutilizam o óleo de cozinha em suas receitas? Quem o faz tem como causa primeira a tradição familiar, a economia ou consciência da importância da reciclagem do óleo de cozinha evitando os males causados pelo seu descarte inadequado? A partir daí surgiu a seguinte indagação: *Fabricação de sabão artesanal: a que pé anda esta questão em pleno século XXI, na cidade de Inhumas?*

Partimos então para a mobilização do grupo para definir o que pesquisar, por quem, onde e como. O que se objetivava era garantir aos alunos

acesso a uma abordagem informativa e formativa que os colocasse antenados às questões do seu tempo, buscava-se desenvolver um estudo acerca da produção de sabão artesanal com utilização do óleo de cozinha usado e as questões que circundam essa prática milenar, no contexto atual, na cidade de Inhumas.

A escola tem um papel fundamental na formação de um sujeito preparado para compreender e enfrentar os problemas pertinentes ao seu tempo, no caso, as questões inerentes ao mundo globalizado. Centrados nessa perspectiva, nos unimos em prol de realizar uma feira de ciências que agregasse várias questões em torno da produção artesanal de sabão. O tema despertou interesse não só nos alunos, mas na equipe como um todo, cada dia surgia elementos novos a serem investigados como, por exemplo, ficamos sabendo por meio de um professor da escola que sua mãe fazia sabão caseiro em uma instituição que atendia idosos reutilizando o óleo de cozinha. Organizamos um grupo de criança e fomos fazer visitas às instituições que cuidam de idosos em Inhumas e investigar se todas elas tinham esta prática e por que faziam. Constatamos que todas elas fabricavam sabão caseiro reutilizando o óleo de cozinha. Em uma das instituições fomos informados que eles estavam necessitando muito de certos produtos de higiene como sabonete, creme dental e também óleo de cozinha. Ao retornar para escola houve uma grande mobilização para arrecadarmos os produtos solicitados por aquele lar.

De uma ação para a coleta de dados para a feira nos defrontamos com uma questão muito triste que é a condição dos idosos, em nosso país, que sem recursos ou abandonados por suas famílias tem que viver em abrigos nem sempre com estrutura e condições adequadas para apará-los. Em uma semana a equipe da escola conseguiu junto aos alunos, pais e a comunidade arrecadar os produtos solicitados pelos dirigentes do lar de idosos.

Figura 2 – Visita ao Lar de idosos para entrega de material de higiene e alimentos arrecadados pela escola.

Para dar sequencia a nossa investigação foi montado um questionário para as famílias dos alunos responderem com o objetivo de saber quantas famílias faziam sabão caseiro, se reutilizavam óleo usado e quem tinha a prática foi solicitado que nos enviassem a (s) receita (s), elencando ingredientes utilizados, rendimento e custo. Cada sala ficou responsável em recolher os questionários e analisar os dados, organizar gráfico, catalogar as receitas.

As turmas do 4º e 5º anos pesquisaram e organizaram um *folheto informativo* para ser distribuído durante a feira; nele continha curiosidades sobre o sabão, informações importantes, recomendações; elaboraram também *uma campanha para que as pessoas doassem óleo de cozinha usado* às *instituições que cuidam de idosos em Inhumas para elas fabricarem o sabão caseiro.*

Figura 3 – Campanha do óleo de cozinha usado.

A turma do 3º A, da aluna Isadora, ficou encarregada de organizar a oficina de sabão na escola. Antes disso fizemos uma grande campanha junto

ao aluno e a comunidade escolar e recolhemos óleo de cozinha usado para a nossa oficina.

Nesse momento a escola toda estava envolvida com a feira, os alunos os professores, o grupo gestor, os funcionários em geral, a comunidade; diariamente recebíamos solicitações de pessoas que queriam demonstrar suas receitas, por considerar que eram mais simples, mais baratas, rendiam mais...

Figura 4 –Oficina do sabão caseiro

Figura 5 – oficina do sabão caseiro e receita

Figura 6- logomarca personalizada do sabão da feira de ciências

Nessa altura do campeonato tínhamos trilhados alguns caminhos em busca de respondemos nossa indagação: *Fabricação de sabão artesanal: a que pé anda esta questão em pleno século XXI, na cidade de Inhumas?* Já sabíamos, por exemplo, que 69% dos nossos entrevistados faziam sabão caseiro prioritariamente com óleo usado. Mas não paramos por aí, a turma do 3º ano A, da professora Roberta não contentou apenas com a oficina, se tinha um produto a ser apresentado durante a feira ele teria que ter uma logomarca e assim fizeram, criaram uma logomarca personalizada para o sabão da feira de ciência.

Com a mesma empolgação também seguiu as outras turmas das professoras Marli (3º ano), Ivani (4º ano), Divina Maria (2º ano), Neuza (1º ano) Dionete (5º) que registravam o que aprendiam em forma de histórias em quadrinho, construção coletiva de poema, tabulação dos dados do questionário e a construção de gráficos, desenhos, a montagem do folder...

A feira foi realizada no dia 22 de junho e recebeu visita dos pais, representante da Subsecretaria de Educação, pessoas da comunidade que nos agraciaram com as receitas ou até mesmo com a doação das amostras de sabão. A desenvoltura e o entusiasmo das crianças ao falar dos conhecimentos apreendidos encantaram todos que passaram pela feira.

Figura 7 – Feira de Ciências

Todos comentavam sobre a autonomia das crianças que com tranquilidade dialogavam com os visitantes sem nenhum embaraço. Ao final desse processo ficou muito evidente que "a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete o grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo [...]" (BARBOSA, HORN, 2008, p. 40).

Além das experiências e aprendizagens significativas proporcionadas aos alunos tivemos como resultado a permanência da prática de fazer sabão na escola para seu uso nas atividades diárias, bem como muitas pessoas passaram a fazer sabão artesanal a partir das receitas que foram distribuídas durante nossa Feira de Ciências. Lembrando que todas as receitas prioritariamente utilizam o óleo de cozinha usado, evitando assim seu descarte nas redes de esgoto.

Essa prática instalada em 2012 continuou em 2013 resultando em um convite para escola participar do **I Concurso de Escolas Sustentáveis na Caminhada Ecológica,** uma iniciativa da Organização Jaime Câmara. O projeto da Feira de Ciências de 2012 que se intitulou: *Fabricação de sabão artesanal: a que pé anda esta questão em pleno século XXI, na cidade de Inhumas?* desdobrou-se no projeto: *A reutilização do óleo de cozinha na*

fabricação do sabão artesanal e as implicações para o meio ambiente que tinha como proposta incentivar a produção de sabão artesanal com reutilização do óleo de cozinha como forma de minimizar os danos a natureza causados com o seu descarte nas redes de esgoto no município de Inhumas.

Figura 8 – Participação da escola no I Concurso de Escolas Sustentáveis

9 – Premiação do Concurso

Novamente a escola se mobilizou por dias, intensificou o leva e traz de óleo usado, apreciação e testagem de novas receitas de sabão caseiro, organização das amostras, do folder, banner...

A mesma emoção da Feira de 2012 estava de volta, os alunos com desenvoltura e autonomia impressionaram não só os jurados, mas todas as pessoas que se aproximavam do stand da escola recebiam as explicações detalhadas da origem até o momento atual do projeto. A escola ficou em 3º lugar no concurso, uma grande vitória, pois concorremos com alunos da segunda fase do ensino fundamental e alunos do ensino médio.

Essa experiência desencadeada com a feira de ciência em 2012 reafirmou ainda mais a concepção que o educando deve ser considerado um sujeito ativo, cheio de potencialidades, protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Mais do que nunca é preciso proporcionar uma prática educativa investigativa e exploratória como meio de (re) significar as experiências vividas. É preciso ter sensibilidade para perceber o interesse do grupo, refletir continuamente a fim de lançar novos desafios aos educando, tornando realmente significativa sua aprendizagem.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia(org). *Educação infantil* – cotidiano e politicas. Campinas, SP; Autores associados, 2009.

Uma proposta interdisciplinar para o ensino fundamental

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert[1], Escola Magsul – Ponta Porã/MS
Mourad Boufleu[2], Escola Magsul – Ponta Porã/MS

O texto narra a construção e a implantação de um currículo interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º), em uma escola de Mato Grosso do Sul, aplicada desde 1996, portanto, considerando-se o tempo, um trabalho que deu certo.

O projeto tem como base a história do homem através de sua arte e é chamado de "O Túnel do Tempo: viajando pela história". Esta proposta procura demonstrar a possibilidade de se transformar o currículo de uma escola, em algo significativo para a criança, demonstrando que a interdisciplinaridade é possível. Este currículo interdisciplinar, que tem como fio condutor a História da Arte, prioriza a conquista da cidadania baseada em três elementos: a formação intelectual e o acesso à informação; a formação de valores éticos, étnicos e democráticos; e o incentivo para a tomada de decisões - uma cidadania plena e ativa. A conquista da cidadania ao ser colocada como o eixo condutor do projeto coloca-se contrária a qualquer tipo de discriminação, luta pela dignidade do indivíduo, pela equidade e pela igualdade de oportunidades.

1 – JUSTIFICATIVA E ANTECEDENTES DO PROJETO

A história do projeto começa quando a diretora da escola, em 1994, fez uma viagem à Europa, podendo constatar que lá as crianças podiam visitar museus, castelos medievais e palácios, ainda muito pequenas. Estas crianças tinham a história e a arte diante dos seus olhos. E as crianças de

1. E-mail para contato: fatimagsul@terra.com.br
2. E-mail para contato: mouradboufleur@bol.com.br

uma cidade do interior brasileiro, sem museus, sem cinemas, sem teatros, o que tinham? Foi então que se percebeu a necessidade de se oferecer algo mais do que simples conteúdos disciplinares com a finalidade de proporcionar às crianças um conhecimento que lhes permitisse condições de refletir sobre a construção da humanidade e de sua cidadania.

Por que a história do homem através da arte? Porque se acredita que a arte é a concretização da história e a criança, de acordo com Piaget, nesta faixa etária, para compreender, precisa de algo concreto; assim, as crianças conhecem sua própria história em um nível mais amplo e podem compreender melhor seu processo de evolução.

No momento da implantação do projeto, muitas decisões precisaram ser tomadas, pois isto modificava toda a estrutura curricular anterior. Dúvidas permearam o processo: como preparar o professor que não tem um conhecimento específico da arte? Quais as primeiras ações na escola? Como abordar os conteúdos das outras disciplinas? Quem poderia orientar os professores? Estas foram algumas das dúvidas surgidas. Para que o projeto deixasse de ser um sonho para se tornar real, muitas reuniões aconteceram no ano de 1994, que foram delineando os primeiros rumos da proposta. Como forma de segurança em relação à aplicabilidade, o ano de 1995 foi destinado ao estudo do tema, ao planejamento das mudanças e a escrita de uma versão da história da arte para crianças, uma vez que não havia sido encontrado um livro que tivesse as características desejadas.

Foram então elaborados os primeiros textos com base na vida da pré-história e criados os primeiros personagens. Já nesta fase, se decidiu que a história da arte seria contada em capítulos, como uma grande história e não como um conteúdo curricular, acompanhando sua evolução: da pré-história à contemporaneidade, desconsiderando-se a linearidade da história.

Para a preparação da equipe, a escola efetivou reuniões de planejamento e cursos de formação continuada sobre a história da arte e ainda, começou a adquirir materiais didáticos adequados sobre a temática, como: livros, filmes, maquetes, entre outros. O grupo docente, em conjunto, ia

aprofundando os conhecimentos e trocando idéias. Percebeu-se que não seria possível implantar o projeto em todos os anos de uma única vez, então se optou pela a implantação progressiva, a partir de 1996. A dificuldade principal foi abolir o livro didático de língua portuguesa, trocando-o por textos escritos pela própria equipe.

Não foi fácil abandonar propostas prontas, por um processo de criação, mas a esta altura a motivação começou a superar as barreiras. Não se queria um material pronto, mas algo que pudesse ser adaptado aos interesses das turmas e que apresentasse os textos em forma de uma grande história, cujos capítulos, em sequência, seguissem um o fio condutor. A diretora da escola começou a escrever os primeiros textos, trazendo-os para que os professores os adequassem à realidade de suas turmas, um trabalho em parceria.

A grande história exigiu a criação dos personagens e do enredo e, depois dos textos. Cada texto é constituído por uma pequena história que se liga de alguma forma à seguinte. O primeiro personagem foi chamado de Luisinho, um menino esperto do nosso tempo, que viaja em uma máquina pelo tempo, chegando à pré-história e, vivendo cronologicamente, a partir desta época, interessantes aventuras com os amigos que vai conhecendo em cada lugar (Egito, Mesopotâmia, Grécia,...). Sua prima Dorinha o acompanha em muitas aventuras. Luisinho e Dorinha apresentam as mesmas características das crianças que vivenciam o projeto, enquanto seus amigos apresentam características próprias dos locais e das épocas em que viveram. Assim, se adequou a história da arte à linguagem infantil; e se apresenta aos alunos o vasto campo da diversidade cultural, uma vez que cada novo amigo que conhecem mora em um lugar que apresenta características próprias que devem ser compreendidas para serem respeitadas.

Hoje, todos os textos estão escritos, em seqüência histórica, para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A língua portuguesa, a matemática, as artes, a história, a geografia, os temas transversais, enfim os conteúdos curriculares são trabalhados de forma interdisciplinar a partir dos textos, como forma de esclarecê-los. As experiências e os locais visi-

tados por Luisinho são conhecidos através de filmes, livros, localizados no mapa e revividos através das histórias.

Além de Luisinho e Dorinha, foram criados personagens para cada momento histórico, como Bula-Ula da Pré-história, Tut do Egito, Nestor da Grécia e outros. O texto/história é o eixo condutor do processo de ensino, uma vez que a leitura é um fator importante neste processo, por isso procurou-se torná-lo interessante, abrindo-se as portas do mundo da fantasia e da imaginação. As informações do texto interagem com a bagagem das crianças e assim elas vão ampliando seu imaginário.

Para o lançamento do projeto, um ambiente motivador é criado, para garantir a construção de imagens e proporcionar o envolvimento da criança com o tema. São utilizados diferentes recursos motivadores para que a criança possa vivenciar a experiência, criar imagens e vínculos com os personagens. O lançamento se torna um dia muito divertido, esperando-se que seja inesquecível. Visa à preparação do aluno para se familiarizar com o tema e despertar a sua curiosidade. Cada unidade temática, ao ser lançada, leva a um questionamento, a uma grande pergunta, que deve ser respondida até o fim da unidade temática.

Além das histórias adaptadas a cada faixa etária e do ambiente criado, se procura levar o aluno à reflexão sobre as questões relativas às formas de vida dos diferentes povos e seu processo de criação, fazendo com que as crianças elaborem diferentes hipóteses, discutam, façam perguntas, concluam e criem. Em função desta premissa, decidiu-se que não haveria provas sobre história da arte, uma vez que esta história é para ser contada e não para ser decorada.

A avaliação diagnóstica ocorre através da observação do professor e sempre que uma falha é detectada, discute-se em reunião para que se verifique o que está ocorrendo e o que precisa de reformulação. Os desenhos, as esculturas, as produções, as conversas e as explicações das crianças são formas de avaliação utilizadas, demonstrando que não se precisa de prova para medir o conhecimento.

Durante a primeira unidade, a "Arte da Pré-história", já se percebe o interesse dos alunos que começam a questionar sobre a origem da vida,

mas a partir da segunda unidade, quando Luisinho chega ao Egito e posteriormente à Mesopotâmia e à Grécia, vai se notando o nível de evolução. A criança começa a compreender e a questionar sobre o processo evolutivo da humanidade e a arte vai se mesclando com todas as disciplinas.

2 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

O tema foi dividido da seguinte forma: a) para o segundo ano: A pré-história e as primeiras civilizações: Egito, Mesopotâmia e Grécia; b) para o terceiro ano: O Império Romano e a Idade Média; d) para o quarto ano: o Renascimento e a Idade Moderna; e) para o quinto ano: A Arte Contemporânea. As disciplinas vão sendo trabalhadas na medida em que se tornam indispensáveis para a compreensão do texto e, em cada unidade, as crianças aprendem técnicas de arte relacionadas aos períodos. No primeiro ano, a escola utiliza outro projeto específico para a alfabetização.

A forma de trabalhar com projetos interdisciplinares permite que, além das disciplinas, os temas transversais sejam abordados de forma natural. A ética é o próprio fio condutor Projeto Túnel do Tempo, uma vez que existe a preocupação de se trazer nos textos, mensagens que levem à reflexão do que é ser justo, solidário, amigo, enfim como devem ser as relações sociais para se ter uma sociedade mais humana. A partir deste enfoque, surge a preocupação com a questão da multiculturalidade, valorizando-se todas as culturas, uma vez que são manifestações humanas. A partir do 4° ano, o projeto chega ao Novo Mundo e à história do Brasil, podendo ser valorizada a diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo-se a diversidade como uma riqueza e um direito dos povos e dos indivíduos, repudiando-se toda e qualquer forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. O meio ambiente, é focalizado em quase todos os textos, uma vez que esta é outra questão muito presente nas artes. Assim, vão sendo enfocados outros temas, inclusive as questões locais, uma vez que a vida do Luisinho vai sendo comparada às questões culturais dos locais por onde passa. Desta forma, a criança vai construindo seu conhecimento para ter condições de, posteriormente, refletir sobre o mundo em

que vive. O projeto "Túnel do Tempo" está sempre sendo readaptado: aos novos grupos, às novas necessidades e às novas propostas e teorias que surgem no campo da educação.

Os textos com base na história da arte são escritos e editados na própria escola com ilustrações coloridas oriundas de artistas consagrados. É bom que fique esclarecido, que o aluno não recebe algo em forma de apostila, seu material vai sendo organizado ao longo do ano, à medida que o texto e os exercícios que o complementam vão sendo trabalhados. O aluno após observar as obras de arte de cada período, presentes nas diferentes unidades, vai conhecendo diferentes formas, técnicas, cores, características e assim sua visão vai sendo ampliada e o imaginário vai sendo enriquecido.

Para que o projeto fosse avaliado, foram convidados alguns alunos que já estão no Ensino Médio para relatarem as experiências vividas, contribuindo com suas opiniões para a verificação do trabalho, sua continuidade e melhoria do processo. Percebeu-se que os alunos falavam do projeto com prazer, confirmando a hipótese de que ensinar através de uma grande história pode ser eficiente e resultar em uma aprendizagem mais significativa. Algumas ponderações serviram para que a equipe se preocupasse mais com as relações estabelecidas entre o hoje, e o ontem. Gombrich (in Barbosa, 2005 p. 33) aponta que crianças com menos de 12 anos não são capazes de abranger conceitos amplos de distância, de proporções entre épocas, portanto o importante, para a equipe, é contar a história, acreditando que posteriormente se tornará mais fácil estabelecer estas relações. Todas as ações são constantemente avaliadas nas sessões de estudos semanais.

3 – METODOLOGIA PROPOSTA

O Projeto "Túnel do Tempo" é iniciado no 2º ano do Ensino Fundamental com a apresentação do Luisinho, o personagem principal, através de uma história.

Luisinho é um menino com as mesmas características dos alunos da escola e passa a ser um grande amigo. Todo o programa dos anos iniciais do Ensino Fundamental vai girar em torno das aventuras de Luisinho e

seus amigos. Após a primeira história, todas as crianças entram no túnel e chegam a um espaço, devidamente preparado com plantas, animais pré-históricos, cavernas e conhecem o Bula Ula, um novo amigo de Luisinho que vive na Pré-história. Neste espaço, encontram-se também gravuras do homem pré-histórico e pinturas rupestres. As crianças brincam com os personagens, que são bonecos adaptados que permitirem a dramatização espontânea e a interação com a história.

Todas as unidades do projeto são lançadas desta forma, através de uma história que simula uma viagem imaginária. Todo lançamento é bem planejado, esperando torná-lo divertido. Visa à preparação da criança para se familiarizar com a temática, procurando despertar a curiosidade infantil para que o processo de ensino/aprendizagem seja agradável e interessante. Esta preocupação com o lançamento demonstra sua importância para a continuidade do trabalho.

Exercita-se a interdisciplinaridade a partir do texto de leitura, pois todos os textos do projeto visam à integração das disciplinas para buscar a sua compreensão. Não será descrito aqui a forma de trabalhar, mas coloca-se que o mesmo texto é trabalhado por vários dias consecutivos até ser compreendido e explicado, pois ele é o condutor do processo de ensino/aprendizagem. Além das aulas serem planejadas em torno da história da arte, as crianças também utilizam sua própria criatividade para exteriorizarem o que aprenderam através de desenhos, esculturas e pinturas, com diferentes técnicas. E assim, todo o processo de ensino vai fluindo como uma grande história.

Até os dias atuais, em 2014, o projeto "O Túnel do Tempo: viajando pela história" vem sendo utilizado, acreditando-se que ao conhecer a arte e a sua história, o ato de aprender fica mais belo!

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte:* anos 80 e novos tempos 6. ed. São Paulo, Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação*: leitura no subsolo. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade:* um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo, Loyola, 1995.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia? 4. ed. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas, Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas, Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção:* interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. *A educação na cidade.* 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. 16. ed. Rio de Janeio, LTC Editora, 1999.

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

JANSON, H. W. *História Geral da Arte*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. *O sentido do projeto em educação: uma abordagem interdisciplinar*. Tese de doutoramento. PUC/SP, 2004.

Uma proposta pedagógica de alfabetização e letramento por meio de software educativo

Lucília Chaves de Oliveira[1], UFG
Dalva Eterna Gonçalves Rosa[2], FE/UFG

Este trabalho tem como objetivo apresentar ações desenvolvidas no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) no período de 2011 a 2013, que culminaram na criação de um software educativo intitulado *Aprender e jogar é só começar...*

O grupo PIBID é constituído por seis bolsistas, uma supervisora e uma coordenadora de área. A proposta é iniciar e socializar estudantes de licenciatura na realidade da futura profissão, proporcionando oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e promover a integração entre educação superior e educação básica.

Os bolsistas desenvolveram observações do cotidiano escolar com a intencionalidade de identificar possíveis dificuldades e interesses dos alunos, com o intuito de contribuir nos processos de construção da leitura e da escrita. Com base nas observações, diagnóstico e reflexões teóricas sobre os dados coletados foram desenvolvidos diversos projetos de intervenção pedagógica englobando a Arte, a Literatura Infantil, as Ciências Naturais, a Matemática e o ensino de Língua Portuguesa.

Os projetos tiveram como objetivo desenvolver habilidades no campo da oralidade, da leitura e da escrita, propiciar a formação de uma mente crítica e autônoma, motivar o gosto pelo ato de ler e subsidiar a criação

1. Graduada em Pedagogia FE/UFG. luciliadeoliveira@gmail.com

2. Professora de estágio na FE e formação de professores no Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Coordenadora de área PIBID interdisciplinar. pibidfeufg@gmail.com

do software educativo[3]. Segundo Kishimoto (1994, p.22), "...qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação de jogo educativo." Percebe-se, entretanto, que essa iniciativa de criação e utilização de softwares educativos ainda não é vista com entusiasmo por muitos dos profissionais da educação. Pois, a despeito da presença das mídias na sociedade, ainda há, por parte desses profissionais, receio e uma postura de estranhamento frente às "máquinas", que pode ser explicado pelo medo da perda da importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, visto que as informações são cada vez mais facilmente acessadas pelos alunos,

> eles têm apresentado um domínio da tecnologia e na realização de pesquisas na internet maior que o dos professores, o que provoca insegurança, desconforto, ansiedade nos docentes. Os professores hesitam em incluir as possibilidades tecnológicas do ciberespaço porque se coloca em jogo sua competência profissional (TOSCHI, 2007, p. 83)

Desafios dessa natureza poderão ser superados mediante uma formação inicial e continuada que propicie o trabalho com as mídias na educação, promovendo o debate crítico e evidenciando as possibilidades de utilização desses meios. Nesse sentido, a busca por atividades que fugissem de uma perspectiva tradicional e mecânica, da lógica binária, facilmente encontrada nos jogos disponíveis na internet, foi um dos pontos importantes na construção dos jogos que compõem o referido software. Pois, "colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola" (MOURA, 2011, p.89).

O objetivo central deste software é ampliar o leque de contato com a leitura e escrita e também com o ambiente digital. O que se pretende é que

3. A elaboração técnica computacional do software contou com o suporte do CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede) órgão encarregado pela produção de material didático nos formatos impresso audiovisual e multimídia, pelo suporte tecnológico para instalação de computadores e software e pelos cursos de formação em EaD na Universidade Federal de Goiás.

os alunos da educação básica desenvolvam a capacidade de comunicação e expressão nas diferentes linguagens (científica, artística, matemática, oral e escrita), bem como a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico.

Considerando estas finalidades o software é composto por sete ambientes: "Pequeno artista, "Imagilendo", "Contando e Recontando", "Eco-Cientista", "Grafonema", "Decifrando" e "Jogar e contar". Eles tem em comum o pressuposto de que a alfabetização supera o simples juntar letras e decodificar símbolos linguísticos, exigindo a prática do letramento.

Nesta comunicação apresentaremos as atividades referentes ao ambiente "Decifrando" que teve como origem dois projetos de trabalho desenvolvidos em sala de aula *A poesia como incentivo a leitura e a escrita* e *Os processos de leitura e escrita: uma interface com a literatura infantil*. No primeiro foram explorados os poemas de Vinícius de Moraes: *a porta, a casa e o pato*. A ideia era possibilitar o contato com poesias de qualidade estética, desenvolver a leitura e a escrita por meio dos textos poéticos e estudar as questões estruturais do gênero poesia. No segundo utilizamos uma fábula de Esopo: *Menina do leite* em dois gêneros diferentes, em prosa e em cordel, este último desconhecido pela maioria dos alunos. Nesse projeto, além de explorar os elementos constituintes das fábulas, com a intenção de ampliar a vivência cultural dos alunos exploramos o universo dos cordéis. Produzimos, com materiais alternativos, imagens baseadas em uma técnica das artes visuais (gravuras), muito utilizada na ilustração dos livretos de cordel.

Ambos os projetos consideraram a relação dialética entre a alfabetização e o letramento, portanto não conceberam a alfabetização apenas como a aquisição de um código linguístico, mas em relação às práticas sociais, às funções em que a leitura e a escrita exercem em nossa sociedade e a vivência dos alunos. Pois,

> dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do

> sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p.14).

Assim, o software contempla tanto a alfabetização quanto o letramento. O ambiente *Decifrando* é constituído por dois jogos: *Adivinhe quem eu sou* e *Enigma das letras*. No primeiro jogo os alunos terão que descobrir qual objeto, pessoa ou animal está atrás da porta, para isso eles terão acesso a uma dica e deverão escolher a palavra que se refere àquilo que está atrás da porta. No segundo jogo as crianças terão que decifrar palavras enigmas, constituídas inicialmente por figuras que deverão ser decifradas, sendo que a primeira letra de cada palavra representada pela imagem será utilizada para descobrir a palavra toda. As palavras foram aquelas constantes dos poemas de Vinícius de Moraes, das fábulas de Esopo e dos cordéis trabalhados nos projetos, com o objetivo de desenvolver habilidades no campo da leitura e escrita por meio da ludicidade do jogo.

O software *Aprender e jogar é* só começar... foi apresentado à comunidade escolar e os alunos demonstraram grande entusiasmo e interesse. Quando perguntados sobre os projetos desenvolvidos e sobre o software um dos alunos respondeu: "foi show de bola, os jogos foram muito legal".

Esse projeto de alfabetização e letramento por meio de um software educativo transformou-se em uma ação de extensão a ser desenvolvida com toda a escola na qual foi realizado o subprojeto PIBID Pedagogia FE/UFG. Nessa ação as bolsistas que participaram da construção do software irão apresentar aos professores da escola e aos alunos do Ciclo I os projetos de trabalho, vídeos, textos, músicas e atividades que deram origem aos jogos, para uma melhor contextualização e uso do software.

Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infanti*l. São Paulo: Pioneira, 1994.

MOURA, Manoel Ariosvaldo. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011, p. 81- 97.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião. Anual da Anped. – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

TOSCHI, Mirza Seabra. Didática e as tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). *Didática e interfaces*. Goiânia: Descubra, 2007, v. único, p. 77- 94.

UFG
CEPAE
UEG
RIEE