

# I CONGRESSO REGIONAL DE PRÁTICAS INOVADORAS

CURRÍCULO EM MOVIMENTO

DIA 27 DE AGOSTO



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

**PREFEITURA DE**  **A VIDA MELHORA QUANDO A GENTE INOVA**  
**canoas** 

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Cinara Souza da Costa  
Cristian Douglas Poeta  
Diovane Alves dos Santos  
Elisangela Krafchinski Trentin  
Érida Francisca Lemos do Amaral  
Gabriela Colombo Silveira  
Ivan Baseggio  
José Henrique Rosenstengel  
Juliana Aquino Machado  
Maria Cristina Vieira Cavalcanti  
Mônica da Silva Gallon  
Regina Schein  
Romi Leffa Cardoso  
Sabrina Dejanira da Silva

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Ms. Cristian Douglas Poeta  
Prof. Esp. Elisangela Krafchinski Trentin  
Prof. Ms. Ivan Baseggio  
Prof. Ms. Juliana Aquino Machado  
Prof. Ms. Romi Leffa Cardoso

**Realização:** Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Canoas - RS



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C749 Congresso Regional de Práticas Inovadoras : Currículo em Movimento  
(1. : 2013 : Canoas, RS).

I Congresso Regional de Práticas Inovadoras [recurso eletrônico] :  
Currículo em Movimento / Prefeitura Municipal de Canoas, Secretaria  
de Educação. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle,  
2013.

ISBN 978-85-89177-25-2

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <[http://www.unilasalle.edu.br/public/media/4/files/e-book\\_cong\\_pratica\\_inovadoras.pdf](http://www.unilasalle.edu.br/public/media/4/files/e-book_cong_pratica_inovadoras.pdf)>.

1. Educação. 2. Currículo escolar. 3. Educação – Inovação.  
4. Educação – Eventos. I. Canoas (RS). Secretaria Municipal de  
Educação. II. Título.

CDU: 371.214(063)

## SUMÁRIO

Apresentação .....	11
Prefácio .....	16
Quando professoras e professores fazem ciência pedagógica .....	16
Conferência de abertura .....	20
<b>EIXO 1</b>	
<b>O currículo escolar nas diversas áreas do conhecimento e modalidades do Ensino Fundamental .....</b>	<b>38</b>
<b>Pôsteres do eixo1</b>	
“Diário de um Banana”: Filmes com diferentes possibilidades .....	39
O SCOUTING como recurso para o ensino do futsal e do handebol na escola .....	40
Ensino de funções na 8ª série (9º ANO): Estudo de caso de abordagem em uma turma de escola estadual de Canoas .....	41
A dança nos filmes: Um artefato cultural produzindo identidades Juvenis .....	42
A Educação ambiental no currículo das escolas municipais do bairro Mathias Velho, em Canoas-RS .....	43
A matemática contextualizada na educação ambiental .....	44
A música como incentivo e complementação de aprendizagem para alunos do 7º ano .....	45
Biblioteca da Escola municipal Arthur Oscar Jochims: Ambiente de expressão e criatividade .....	46
Bola de futebol: Uma proposta interdisciplinar .....	47

Conferir o índice de massa corporal em escolares .....	48
Educação ambiental: Construindo novas práticas através da apicultura .....	49
EJA: Totalidade inicial 1 – Experiência pedagógica e de vida .....	50
Integrando conhecimentos na EJA .....	51
Multiplicando saberes na comunidade escolar: O que estamos fazendo com nossos arroios? .....	52
O esporte como união e transversalidade de conteúdos .....	53
O graffiti como linguagem e ferramenta pedagógica na escola regular .....	54
PIBID EMEF Carlos Drummond de Andrade .....	55
Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Ações na EMEF Irmão Pedro, Canoas-RS .....	56
Projeto “Volta ao mundo by David” interdisciplinariedade .....	57
Sexualidade na adolescência .....	58
Terrário: Uma metodologia prática diferenciada para as aulas de Ciências .....	59

### **Comunicações orais do eixo 1**

Aprendizagens Ubíquas e a Educação básica fundamental superando desafios por intermédio das redes sociais – uma nova perspectiva de ensino no Brasil para classes de aceleração .....	60
Alguns resultados obtidos após a realização da prova da primeira fase da 9ª OBMEP .....	71
Ensino de História em contextos concretos .....	76
Fatos e ficções: Integrando a notícia e a crônica .....	83

Introduzindo o Método Científico nos anos finais do Ensino Fundamental .....	91
O Currículo escolar e as áreas do conhecimento .....	98
Subtração de números relativos: Uma proposta de ensino .....	103
Fazendo diferente na Educação Física .....	111

## **EIXO 2**

<b>O currículo integrado nos Anos Iniciais como possibilidade interdisciplinar .....</b>	<b>118</b>
--	------------

### **Pôsteres do eixo 2**

A biblioteca em sala de aula: Medição afetiva entre livros e futuros leitores .....	119
Sustentabilidade e cidadania: O currículo escolar nas diversas áreas do conhecimento e modalidades do Ensino Fundamental .....	120
Até os sapos amam: Desmistificando o feio .....	122
Desenvolvendo o raciocínio lógico nas aulas de Matemática nas séries iniciais .....	123
Diversidade cultural .....	124
Docência compartilhada: Uma vivência de liderança partilhada .....	125
Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: Possibilidades e desafios em Canoas-RS .....	126
Eu e minha aprendizagem dentro da leitura .....	128
Interdisciplinariedade: Uma prática nos cursos de formação de professores .....	129
Literatura Infantil: Uma perspectiva de aprendizagem interdisciplinar .....	130
Mascote: Ensinando valores .....	131

Nossas diferenças .....	132
O brincar e o prazer criando vínculos para facilitar a aprendizagem: A ciranda a encantar .....	133
Práticas em Educação ambiental nos anos iniciais: Caminhos para uma escola sustentável .....	134
Projeto “Família na Escola” .....	135
Ressignificando as práticas pedagógicas .....	136
Tarsila: Cores, formas e expressões .....	137
Um Oceano de possibilidades: Festa no Mar! .....	138

### **Comunicações orais do eixo 2**

A inclusão de jogos pedagógicos no ensino de Ciências .....	139
A criança e o texto: Uma prática positiva na alfabetização .....	147
A importância da literatura infantil na constituição de identidades .....	155
A sacola mais legal do Mundo .....	162
PIBID: Uma prática pedagógica com base na leitura .....	167

### **EIXO 3**

<b>A Educação Infantil: Escola e currículo</b> .....	173
--	-----

### **Pôsteres do eixo 3**

Projeto de adaptação na Educação Infantil: “Babá – Bebê” – aprendendo o que é escola para melhor me conhecer .....	174
“Brincando se aprende a sentir o Mundo” .....	175

Arte e movimento .....	176
A transição da Educação Infantil para o ensino fundamental; um caminho possível .....	177
Bebeteca pega-pega .....	178
Brincadeiras e rodas cantadas .....	179
Brincando e aprendendo no Mundo da imaginação .....	180
Cantinhos pedagógicos .....	181
Conscientização e respeito pelo trânsito começam na infância .....	182
Contando e fazendo Histórias no berçário .....	183
Era uma vez... O mundo lúdico onde se aprende a sonhar! .....	184
Frutas, legumes e artes .....	185
Identidade: Descobrimo meu lugar no mundo através do conhecimento de quem eu sou .....	186
“Me sentindo e me percebendo no Mundo” .....	187
Meninos e meninas brincam de quê? Brincadeira X Gênero .....	188
Múltiplas linguagens: Possibilidades com conto de fadas .....	189
Práticas de contação de Histórias na Educação Infantil .....	190
Projeto cantando, contando e encantando. Enfoque nas Histórias infantis .....	191
Projeto cantando, contando e encantando. Enfoque na música .....	193
Projeto “resgatando brincadeiras antigas” .....	195

### **Comunicações orais do eixo 3**

Da escola de Educação Infantil para a de ensino fundamental: Caminhos de transição .....	196
Projeto “meu corpo conta a minha História” .....	202

### **EIXO 4**

<b>TICS na prática escolar</b> .....	209
--------------------------------------	-----

#### **Pôsteres do eixo 4**

A reconstrução do conceito de espaço geográfico .....	210
Tecnologias de informação e comunicação em Geografia .....	211

### **Comunicações orais do eixo 4**

Ambientes virtuais de aprendizagem para a Educação básica Pública: Explorando ferramentas gratuitas disponibilizadas na web .....	212
Polígonos: A percepção do aluno através da fotografia .....	220

### **EIXO 5**

<b>As práticas inclusivas: somos todos iguais na diferença</b> .....	224
--	-----

#### **Pôsteres do eixo 5**

A importância da Educação Física “inclusiva” nos anos iniciais do ensino fundamental escolar .....	225
Abrindo portas para a inclusão – Projeto de transição dos alunos de inclusão das escolas de Educação Infantil para a Educação Fundamental .....	226
Cão terapia: Intervenção pedagógica com utilização de animais .....	227
Meu filho é diferente: E agora? .....	228
O lúdico na prática fonoaudiológica .....	229

O trabalho psicopedagógico no CEIA: Um resgate do aprender .....	230
Psicomotricidade relacional: Uma intervenção a partir da perspectiva lúdica .....	231
Um espaço-tempo na contramão do reforço escolar: A sala temática do CEIA .....	232

### **Comunicações orais do eixo 5**

Os desafios da oferta do atendimento educacional especializado à Educação .....	233
Diferença cultural / surdez .....	240
Interação entre escola e família no processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular .....	246

### **EIXO 6**

<b>Diversidade cultural e currículo: uma trama possível .....</b>	<b>252</b>
---	------------

### **Comunicação Oral do eixo 6**

O livro “O estado da cidade: Um retrato de Canoas” como ferramenta pedagógica no ensino fundamental .....	253
--	-----

### **MINICURSOS**

O respeito à diversidade cultural entre as etnias .....	262
Dodgeball, um novo esporte para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física .....	266
O texto como centro das aulas de Língua Portuguesa .....	269
A generalização em alguns exercícios da Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas (OBMEP) .....	276
Números relativos: Proposta de ensino .....	281
Sugestões para o uso dos jogos de RPG na Educação escolar .....	293



## APRESENTAÇÃO

*Elisangela Krafchinski Trentin*

*Diretora Pedagógica*

*Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS*



O **I Congresso Regional de Práticas Inovadoras – Currículo em Movimento** realizou-se no dia 27/08/2013, na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no campus de Canoas-RS, reunindo cerca de dois mil professores e pesquisadores. A abertura e as conferências do evento aconteceram no auditório do prédio 1 desta Universidade. A apresentação de pôsteres, as comunicações orais e os minicursos ocorreram simultaneamente em 15 salas de aula do mesmo prédio. Também foram utilizadas as dependências do Labin e do ginásio esportivo da mesma instituição. Promovido e organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS, através da Diretoria Pedagógica, o “Congresso Regional de Práticas Inovadoras – Currículo em Movimento” pretende tornar-se um evento científico permanente dos e para os professores-pesquisadores da rede municipal, destacando a produção científica que desenvolvem em seu trabalho cotidiano nas escolas municipais, contribuindo com aportes teóricos e práticos nas temáticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, valorizando, assim, a ação reflexiva do docente municipal sobre sua prática pedagógica, através da qual reconstrói a escola promovendo a aprendizagem e a ação docente. Com esse destaque particular, o I Congresso contou igualmente com a contribuição de outros profissionais da educação e pesquisadores desta área do conhecimento.

A primeira edição do evento trouxe à cena pública, em especial, à comunidade científica

e às comunidades escolares da rede municipal, iniciativas pedagógicas dos educadores de Canoas e da Região Metropolitana de Porto Alegre, que submeteram seus trabalhos no objetivo de debaterem e compartilharem suas reflexões pedagógicas com o público sob a forma de pôsteres, apresentações orais e minicursos. A Secretaria Municipal de Educação agradece a estes professores e professoras pela decisão de sistematizarem suas práticas e expô-las ao diálogo com colegas e pesquisadores. A generosidade e a competência profissional destes docentes garantiram o sucesso deste primeiro congresso. Agradece também ao pesquisador convidado, Dr. Danilo Gandin, pela contribuição de suas conferências.

A decisão da Secretaria Municipal de Educação em propor e organizar o I Congresso de Práticas Inovadoras deveu-se à convicção político-pedagógica, segundo a qual a escola é o principal espaço para a apropriação crítica dos conhecimentos já sistematizados e relevantes para a formação educacional de crianças e jovens. Para isso, é preciso trazer para o cenário científico da educação as experiências e descobertas, as iniciativas e a capacidade reflexiva dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O diálogo acadêmico destes docentes entre si e deles com a pesquisa de ponta na área da educação representa um avanço epistemológico imprescindível para qualificar a educação nacional. O Congresso, ao lado de outras iniciativas da Secretaria, visa garantir condições objetivas para a realização deste diálogo, cujo resultado revela, desvenda, descobre e divulga as possibilidades educacionais mais avançadas que já existem nas escolas para a reinvenção da própria escola pública a partir das práticas inovadoras que movimentam o currículo escolar, produzindo a dinâmica necessária aos processos de aprender e de ensinar.

Não há necessidade de repetir as críticas conhecidas sobre as mazelas da Educação Básica brasileira, especialmente em relação à escola pública. É preciso, no entanto, insistir sobre as possibilidades concretas já existentes nas escolas cuja potência pedagógica é capaz de enfrentar e superar as mazelas denunciadas. Essas possibilidades, desde a perspectiva das ciências da educação, se concretizam pela capacidade de o magistério da escola pública refletir, sistematizar e expor suas práticas inovadoras e os movimentos curriculares que realiza nas escolas e nas salas de aula.

Este Congresso foi o primeiro dos muitos que as comunidades escolar e científica necessitam para aprofundar o diálogo. Os próximos “Congressos Regionais de Práticas Inovadoras – Currículo em Movimento” que a Secretaria oferecerá ao magistério da rede municipal pretendem, assim como pretendeu com este primeiro, dar publicidade acadêmica às respostas que os professores e professoras estão construindo no cotidiano da escola para, concretamente, enfrentar os desafios educacionais da contemporaneidade. Em Canoas, hoje, o exercício da docência na rede municipal exige níveis cada vez mais aprimorados de cientificidade, criatividade, prática e reflexão da prática, intuição, expressividade e organização capazes de atender às circunstâncias do exercício da profissão docente que exigem a produção e a articulação

de múltiplos conhecimentos e de novas práticas.

Nessa dinâmica, a prática da docência provoca mudanças na qualidade do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, tanto no desenvolvimento do currículo escolar, no uso pedagógico das tecnologias – que hoje é compreendido como um mecanismo de transformação da educação –, quanto na construção de uma pedagogia inovadora, bem como no processo da educação inclusiva, garantida pelo acesso e permanência na escola como direito de todas e de qualquer criança ou jovem.

### A estrutura do Congresso

O Congresso destina-se aos educadores da Rede Municipal de Ensino de Canoas e aos professores e pesquisadores das demais instituições educativas do Rio Grande do Sul que pretendam contribuir para estes objetivos pedagógicos:

- Compartilhar experiências que procurem reinventar os modos de conceber e fazer a escola, bem como vivenciar novas concepções e/ou maneiras de ensinar e aprender.
- Relatar as práticas desenvolvidas no trabalho com as áreas do conhecimento, visando ampliar e aprofundar os conhecimentos, a experiência escolar de reorganização curricular e da prática educativa escolar, que se autodefine como uma experiência inovadora.
- Esclarecer como o currículo (a escola e o professor, junto com os alunos) pode desenvolver uma nova significação para o conhecimento e as habilidades trabalhadas em sala de aula, visando a uma experiência positiva de escolarização e de aprendizagem.
- Discutir sobre a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar e seu impacto na melhoria da aprendizagem dos alunos.
- Contribuir no suporte pedagógico aos docentes em assuntos referentes à Educação Inclusiva, construindo reflexões sobre o trabalho com as diferenças e a diversidade.

A estrutura organizativa para a apresentação das contribuições trazidas pelos docentes ao Congresso baseou-se nos seguintes **eixos temáticos**:

1. O currículo escolar nas diversas áreas do conhecimento e modalidades do Ensino Fundamental.
2. O currículo integrado nos Anos Iniciais como possibilidade interdisciplinar.
3. A Educação Infantil: escola e currículo.
4. TICs na prática escolar.
5. As práticas inclusivas: somos todos iguais na diferença.
6. Diversidade cultural e currículo: uma trama possível.

**A partir deles os professores-pesquisadores submeteram os seus trabalhos** de acordo com as normas do Congresso. A aceitação dos trabalhos esteve a cargo da Comissão

Científica. O I Congresso recebeu inscrições de trabalhos completos e resumos submetidos principalmente por professores e professoras, em sua imensa maioria docentes da SME/Canoas. Do total de trabalhos submetidos, foram aceitos 99, os quais foram apresentados no evento sob os seguintes formatos:

- **Conferências:** o pesquisador da UFRGS, Dr. Danilo Gandin, realizou duas conferências que, de forma abrangente e aprofundada, contemplaram a discussão nacional e internacional.
- **Minicursos:** atividade teórico-prática coordenada por um ou dois autores, sobre temas de interesse e aplicabilidade em contexto escolar, com duração de três horas.
- **Comunicação oral:** apresentação individual, de trabalhos enviados sob o formato de artigo científico apresentando estudos, experiências e/ou pesquisas.
- **Sessão de pôsteres:** apresentação de resumos e palavras-chave com até três autores, visando à apresentação em forma gráfica de relatos de estudos e experiências, expostos nos estandes do Congresso.

Os anais do Congresso são, agora, publicados no formato de e-book de acesso livre pela Editora Unilasalle e se constituirá em ação pioneira para a Educação Municipal, por destacar o protagonismo dos professores desta rede, dispostos a empreender uma ação pedagógica reflexiva sobre suas práticas, reconstruindo o seu cotidiano, promovendo a aprendizagem pela qualificação de sua atividade docente como profissionais e pesquisadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com a publicação, dá-se continuidade ao debate, podendo o leitor acessar os autores através do correio eletrônico para prosseguir o diálogo, a troca de experiências, a cooperação mútua.

Segundo a avaliação do Secretário da Educação, Eliezer Pacheco, o número de submissões de trabalhos foi além das expectativas: “Isso demonstra a capacidade de nossos professores na produção de resumos e artigos acadêmicos que traduzem suas práticas cotidianas”.<sup>1</sup> A socialização de experiências pedagógicas através do I Congresso Regional de Práticas Inovadoras – “Currículo em movimento” atingiu o seu principal objetivo político-pedagógico: mobilizar o magistério municipal para educar-se a si mesmo, conforme a provocação de Danilo Gandin. Encerramos essa apresentação com as palavras do Secretário Municipal de Educação:

Este evento permite mais do que a troca de experiências, demonstra uma série de iniciativas que aproximam nossos professores para traçar outro perfil para a educação infantil, para o município e para os pais. É um momento de alegria e de rompermos com as práticas profissionais para termos esta vivência em união.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Veja a notícia em: <[www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/116111](http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/116111)>.

<sup>2</sup> Veja a notícia em: <<http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/116173>>.



**SUMÁRIO**

## **PREFÁCIO**

### **QUANDO PROFESSORAS E PROFESSORES FAZEM CIÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Evaldo Luis Pauly*

*Membro do Conselho Municipal de Educação – Canoas-RS*  
*Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação*  
*Centro Universitário La Salle – Unilasalle*

*Romi Leffa Cardoso*

*Secretária Adjunta Pedagógica*  
*SME – Canoas-RS*

O leitor ou a leitora atenta perceberá rapidamente a qualidade da produção científica dos trabalhos que se apresentam a seguir. Resultam da reflexão de professoras e professores sobre suas práticas pedagógicas que, desde as salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, vão transformando a escola pública por dentro dela mesma. A leitura destes trabalhos demonstra o compromisso político-pedagógico e a competência teórica destes docentes, autores e autoras da ciência pedagógica.

Ao revisarmos e organizarmos os textos para a publicação do e-book, tornamo-nos os seus primeiros leitores a percorrê-lo do início ao fim. Por isso, devemos adverti-lo ou adverti-la, prezada leitora, de que esta leitura causa prazer e desilusão. Prazer pelo conhecimento do quanto algumas práticas de docentes da rede municipal de Canoas-RS são bem feitas e sua reflexão é intelectualmente estimulante. Este prazer de conhecer reanima a esperança de que uma boa escola pública é possível e viável com professores capazes de conceber pedagogicamente e executar didaticamente atividades letivas inovadoras que movimentam o currículo escolar e mobilizam a curiosidade epistemológica de crianças e adolescentes. Desilusão, quase sempre causada pela leitura dos pôsteres. Quase todos despertavam em nós um intenso desejo por conhecer a experiência escolar que apresentavam em poucas linhas. Os resumos despertavam, mas não saciavam o nosso desejo de conhecer melhor aquela experiência. Assim, lemos o e-book entre o prazer e a frustração.

Esse sentimento que a leitura nos despertou nos inspirou para a produção deste prefá-

cio. Prazer e frustração são sentimentos inerentes ao exercício da ciência da educação. Para Morin (1999, p. 86), o conhecimento é “uma aventura incerta que comporta em si mesmo, permanentemente, o risco de ilusão e do erro”.<sup>3</sup> Leitor, leitora, experimente o prazer e a desilusão que este e-book, escrito com carinho por tantas mãos, pode lhe proporcionar porque, nestas páginas, você encontrará um novo paradigma pedagógico que está emergindo das salas de aula de Canoas-RS.

### O paradigma científico da educação moderna

A expressão “paradigma”, consagrada por Thomas Kuhn, já é de domínio universal nas ciências da educação. O paradigma da educação moderna é o diálogo entre professores sobre sua prática profissional na escola. A Editora Unilasalle acaba de publicar o *Guia das Escolas Cristãs*<sup>4</sup> de São João Batista de La Salle. Um livro pedagógico que começou a ser escrito em 1706, sendo publicado apenas em 1720 na França pré-revolucionária. Foi escrito, revisado, debatido, experimentado ao longo desses anos por professores experientes e atuantes em sala de aula. Um recente manual didático para os cursos de Pedagogia do Canadá, escrito por Gauthier e Tardif,<sup>5</sup> afirma que os professores lassalistas que escreveram o Guia, junto com outras organizações de professores, durante o século XVII, são os inventores da pedagogia como ciência:

O século XVII traz algo de novo no que se refere ao ensino: o método, isto é, a pedagogia. Por **pedagogia** entendemos aqui a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos, que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 126).

O nascimento da pedagogia como ciência moderna é a reflexão sistemática do corpo docente profissionalizado e especializado no ensino, na arte de ensinar, que criam a Pedagogia a partir da reflexão de sua práxis nas salas de aula para melhorar a própria prática, ou seja, para que o aluno aprenda mais e melhor. O *Guia das Escolas Cristãs* se destaca por ter sido produzido por professores alfabetizadores e de escola primária para as crianças do povo. O I Congresso, portanto, não é novidade; pelo contrário, retoma o secular paradigma científico da pedagogia. Ou, como insistem os teóricos canadenses, referindo-se ao *Guia* e a outros manuais:

Essas obras não foram escritas na torre de um castelo; são discursos pedagógicos construídos no terreno da classe, por docentes e para docentes. Os novos discursos pedagógicos do século XVII são pois obra de pedagogos experientes. Esses professores explicitam o seu saber pedagógico, seu saber na ação, fruto de muitos

<sup>3</sup> MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

<sup>4</sup> LA SALLE, João Batista de. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Editora Unilasalle, 2012.

<sup>5</sup> GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

anos de experiência de ensino e não limitado às abstratas especulações filosóficas. Todos os tratados mencionam esse elemento capital (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 145).

Para a Editora Unilasalle é um privilégio publicar um e-book que segue esta tradição docente: fazer ciência a partir do paradigma da pedagogia moderna, sistematizando o diálogo reflexivo sobre a prática docente na escola infantil e nos primeiros anos da escolarização básica. Essa é a tradição pedagógica moderna que os lassalistas ajudaram a consolidar.

O paradigma surgido no século XVII permanece presente e forte na principal corrente teórica da pedagogia do século XX: a Escola Nova. Em função de nossas atividades profissionais encontramos, frequentemente, professores da rede que recebem bolsas de estudo da Prefeitura de Canoas para sua formação continuada na modalidade de especialização e de mestrado em educação. Sempre que possível, Evaldo insiste em lembrar Piaget e seus estreitos vínculos entre o Instituto Jean-Jacques Rousseau, da Universidade de Genebra, com a rede municipal de ensino daquela cidade suíça. A cooperação mútua entre a pesquisa de ponta e os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental produziu as inovações pedagógicas do construtivismo, da psicologia educacional, da epistemologia genética que marcaram o século XX. Helena Antipoff, uma das proeminentes pesquisadoras daquele Instituto, atuou no Brasil articulando a pesquisa em educação com professores primários de Belo Horizonte, desde 1929 até sua morte em 1974.<sup>6</sup> Ou seja, os professores de crianças no Brasil fizeram parte, e de forma destacada, da produção pedagógica da escola de Genebra. O que estamos construindo em Canoas não é uma invenção. É parte da melhor tradição pedagógica moderna.

Trazemos estas informações da história da Pedagogia para estimular os colegas professores da rede municipal de Canoas no intuito de que continuem colaborando para o avanço da ciência pedagógica, mantendo iniciativas como este Congresso. Vale a pena aperfeiçoá-lo, qualificá-lo e comprometê-lo sempre com a missão acadêmica de produzir ciência pedagógica a partir das práticas escolares e das reflexões teóricas sobre elas realizadas pelos próprios professores. Afinal, quando professoras e professores fazem ciência pedagógica, ganham todos, principalmente a aprendizagem das crianças e adolescentes. O modo como este e-book foi construído, a partir da pedagogia produzida por docentes experientes e atuantes na sala de aula, realiza, na prática e na teoria, a epistemologia revolucionária da pedagogia moderna.

### **Sobre o texto do e-book**

A revisão final realizou pequenos ajustes redacionais nos trabalhos selecionados, como é tradicional na edição dos Anais de eventos científicos. A sua publicação no formato de e-book visa à divulgação deste saber docente de experiência feita. A formatação dos

<sup>6</sup> CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, Set./Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf>>.

trabalhos foi planejada para permitir a impressão individual de cada trabalho, mantendo no texto todos os dados bibliográficos para eventuais referências, bem como possibilitar o contato do leitor com o autor ou autora do texto.

A maioria dos pôsteres e dos artigos que embasaram as comunicações orais está vinculada a docente ou a docentes de escolas da rede pública municipal. Desse modo, atendeu-se ao objetivo fundamental do Congresso que era o de divulgar a produção do conhecimento pedagógico acumulado pelos docentes destas escolas. As escolas identificadas com a sigla EMEF ou EMEI referem-se a escolas municipais de Ensino Fundamental ou de Educação Infantil da rede de escolas mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS. As demais instituições estão identificadas de forma explícita.

Autores e autoras aprovaram a divulgação de seus endereços eletrônicos para incentivar o contato de leitores interessados nas experiências relatadas. Além de seu caráter científico, esse tipo de evento oferece aos gestores do sistema de ensino e aos pesquisadores da educação um primeiro mapeamento sobre determinados grupos de docentes da rede que desenvolvem experiências didáticas e pedagógicas inovadoras que podem ser agrupadas para planejar atividades de formação continuada e/ou direcionar as pesquisas educacionais em consonância com as potencialidades da rede.

Talvez o Brasil ainda não tenha resolvido seus problemas na Educação Básica porque a maioria dos formuladores de políticas educacionais resiste ao paradigma científico revolucionário da educação republicana: compete ao magistério, por sua capacidade pedagógica, criar as condições científicas para universalizar a Educação Básica. O projeto político-pedagógico republicano vem se realizando nos países democráticos desde o século XIX. No Brasil, projeta-se realizá-lo plenamente apenas a partir de 2016.<sup>7</sup> Pelo que demonstrarão os textos a seguir, o magistério da rede municipal de Canoas já se colocou no caminho desta meta. A qualidade científica deste e-book tem gostinho de quero mais. Razão suficiente para desejar e preparar o II Congresso.

Boa leitura!

## SUMÁRIO

---

<sup>7</sup> Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>.

## **CONFERÊNCIA DE ABERTURA**

### **DANILO GANDIN**

O educador Danilo Gandin, conhecido nacionalmente por inúmeras palestras, assessorias e encontros com professores e professoras, possui graduação em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduação em Letras (hab. Português e Literaturas) pela UFRGS. Possui também especialização em Planejamento da Educação, mestrado em Educação e aperfeiçoamento em Planejamento no Campo Social pela mesma instituição federal. Atua principalmente nos seguintes temas: professor e planejamento educacional.

Atendendo à sugestão do professor Danilo Gandin, inserimos no e-book o texto que ele preparou para apresentar as conferências que realizou durante o **I Congresso Regional de Práticas Inovadoras – Currículo em Movimento**.

CANOAS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
27 de agosto de 2013

A QUESTÃO DO CURRÍCULO  
NO ENSINO BÁSICO

DANILO GANDIN  
[danilogandin.blogspot.com](http://danilogandin.blogspot.com)  
[facebook/danilogandin](https://www.facebook.com/danilogandin)

- CONJUGUE O VERBO EDUCAR-SE, NÃO O VERBO EDUCAR
- SEJA PROFESSORA OU PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Quando a escola do tipo atual foi criada (século XVIII) e, mais, quando se firmou (século XIX), tinha o papel de **oferecer, aos poucos alunos que a frequentavam, o conhecimento geral sobre todo o saber da época; era a vitória da especialização e cada aluno deveria “ver tudo”, para escolher, depois, o que seguiria.** O professor era quem sabia (saber especializado); ele tinha as informações do livro e deveria transmiti-las aos alunos. Além disso, a sociedade era mais estática: havia uma hierarquia de valores que quase todos reconheciam e as divergências graves eram tratadas como descaminho, levando seus autores à marginalidade.

O mundo evoluiu; as duas guerras mundiais escancararam a terrível incompetência humana de construir um mundo de igualdade, de paz, de justiça social, de liberdade...; a hierarquia de valores a que todos se submetiam, desmoronou; o mundo fica mais conflitivo nas ideias; não é mais o tempo do professor que sabe e do aluno ignorante; todos podem ir à escola. Não há mais um livro, há informação à vontade, saberes e propostas múltiplas; **trata-se de oferecer a todas as crianças e adolescentes as condições para que busquem sua identidade, em seus grupos, e se apropriem de instrumentos para participar utilmente na sociedade,** através do aprofundamento do saber sobre a natureza e do debate das questões culturais e sociais.

Com Paulo Freire – que, como um poeta, firma, para nós, o que todos já pensamos – aprendemos que: “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; todos nos educamos no relacionamento entre nós, mediatizados pelo mundo da natureza e o da cultura.” Compreendemos que, como reprodutora da sociedade, a escola precisa responder ao que a sociedade nos apresenta a cada momento histórico.

Por isto, o quadro acima nos chama para mudar o modo de falar porque é através da fala que nossa mente se constrói: **é preciso conjugar o verbo educar-se e é necessário construirmo-nos como professores do agora: a escola não educa, como todos já dizem; seu papel muda: ela deve ser criadora de espaços e de circunstâncias para que crianças e adolescentes se eduquem e aprendam.**

O quadro seguinte adverte-nos, com Lacan, sobre a dificuldade e sobre a extrema necessidade da existência do mestre; por outro lado, embora precisemos acordar as autoridades para

AS MELHORES BERGAMOTAS ESTÃO NO ALTO DA ÁRVORE.  
É PRECISO ESFORÇAR-SE PARA ALCANÇÁ-LAS.

“O ENSINO É O AVESSO DE UMA  
PAIXÃO, A PAIXÃO HUMANA DA  
IGNORÂNCIA

Jacques LACAN

Os próximos quatro quadros buscam explicar as transformações históricas construídas a partir do século xvii, relacioná-las com as propostas escolares, sugerindo novas bases para um novo currículo.

O currículo é tudo que a escola oferece a seus alunos. Inclui, portanto, muito mais do que as pessoas costumam pensar: os conhecimentos, as crenças, os costumes, aquilo que a escola cobra como deveres, os direitos que os alunos tomam ou que a escola permite, o tipo de avaliação, as comemorações, os castigos... Tudo isto é conteúdo, tudo isto é currículo.

Este currículo é inteiramente influenciado pelo pensamento social do momento: isto é um fato, não um problema nem um mal. Como veremos adiante, o mal acontece quando a sociedade se torna pluralista e o sistema escolar, tendo que escolher o que vai reproduzir, não quer ou não pode fazê-lo; hoje, as escolas estão submetidas a um currículo que é uma reprodução do que não era tão ruim no século xix e que não serve mais para os dias atuais. Numa sociedade estática não faz mal que escolas sejam monitoradas por autoridades educacionais que não querem nem permitem que se façam mudanças curriculares; numa sociedade conflitiva e dinâmica não fazer opções significa ter a certeza que se vai errar.

## Sec. XVIII e Sec. XIX

### Era da especialização

Poucos alunos na escola, com capital cultural, social e econômico significativo.

Poucas informações – professor tem o livro e, com ele, as informações.



### IDEAL DA ESCOLA

DAR, A CADA ALUNO, o conhecimento acumulado pela humanidade



Na prática: passar todas as disciplinas - dar visão de todas as ciências.  
ESCOLHER SEU FUTURO PROFISSIONAL

NÃO HÁ NECESSIDADE DE PENSAR EM VALORES.  
NÃO É NECESSÁRIO UM PPP.

*Século XX (segunda metade)  
e Século XXI*

- Todos na escola
- Alargamento imensurável do conhecimento
- Novas competências exigidas (na vida e no trabalho)
- Concepção de ser humano como parte da natureza
- Esgotamento do contrato social da modernidade
- Crise de Valores (conflito social)



Necessidade de projeto político – de pensar a escola  
Novas experiências pedagógicas  
Alunos desatentos, com outras demandas  
Adultos desinteressados do “conhecimento” escolar  
Acúmulo de matérias  
Necessidade de participação



Como a escola reproduz a sociedade?

Os três quadros a seguir mostram a escola como função da sociedade. Pensam alguns – os políticos e os empresários gostam de dizer isto a cada minuto – que a escola alavanca o desenvolvimento e faz todos serem bons cidadãos. Como é uma meia verdade, é muito pior do que uma mentira inteira. Na verdade, quando um país se desenvolve aplica mais em educação; embora seja verdade que processos educativos tendem a melhorar um país, a verdade primeira é que um país fica mais rico e, então, investe mais em educação e não que ele investe mais em educação e, por isso, fica mais rico.

Decorre disto que um sistema escolar não pode ser muito melhor do que a sociedade em que ele se insere. Escolas finlandesas espelham (reproduzem) a sociedade finlandesa; escolas brasileiras reproduzem nossa sociedade.

Se, através do seu Projeto Político-Pedagógico e de seus planos de médio prazo – isto ainda é sonho – as escolas fizerem suas escolhas curriculares à luz de sãs teorias sociais e pedagógicas e assim se colocarem na vanguarda civilizatória, poderão ser um pouco melhores do que a sociedade na qual habitam: poderão incluir as novas gerações em processos enriquecedores de conhecimento, de valores e de habilidades e, sobretudo, poderão ser contribuição para mais saúde, mais solidariedade, mais justiça social, mais liberdade... mais felicidade. Mas isto não virá por fazermos sempre as mesmas coisas, encima do livro didático e de algumas convenções hipócritas.

## A ESCOLA REPRODUZ A CULTURA

CONHECIMENTOS  
HABILIDADES  
VALORES, COSTUMES

A escola existe para integrar as crianças na sociedade na qual nasceram. Para isto ela reproduz a hierarquia de valores que a sociedade cultiva.

### Reproduzindo a Hierarquia de Valores





- Como o sistema escolar pode fugir da reprodução conservadora e realizar reprodução transformadora?
- Trabalhar conscientemente, fazendo opções
  - Reproduzir o que é minoritário
  - Educar-se no processo
  - Unir o sonho à prática (fazer e falar - coerência)
  - Elaborar planos de médio prazo
  - Ter, sempre, uma visão política

SE VOCÊ "EDUCA",

VOCE, REALMENTE, "DOMESTICA"; VOCÊ LEVA A CRIANÇA  
E O ADOLESCENTE A FAZER AQUILO QUE VOCÊ **QUER**,  
QUE O PODER SOCIAL LHE IMPÕE; NEM VOCÊ NEM SEU  
ALUNO SERÃO SUJEITOS DO SEU CRESCIMENTO

SE VOCÊ CRIA ESPAÇOS PARA QUE  
SEUS ALUNOS "SE EDUQUEM",

VOCÊ AJUDA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, DENTRO DO  
CONFLITO SOCIAL, A BUSCAREM SUA (DELES) IDENTIDADE E  
A SEREM SUJEITOS , COM VOCÊ, DE SEU CRESCIMENTO.

PARA MUDAR O  
CURRÍCULO

SERÃO NECESSÁRIOS:

NOVOS CONCEITOS EDUCATIVOS  
NOVOS PROCESSOS DIDÁTICOS  
NOVA CLAREZA SOBRE A SOCIEDADE

NOVO PLANEJAMENTO

## NOVOS CONCEITOS PEDAGÓGICOS

NÃO SE TRATA MAIS DE REPETIR LIÇÕES DE  
CONHECIMENTOS PREESTABELECIDOS, MAS DE  
SER ORIENTADOR DO “EDUCAR-SE”

## NOVOS CONCEITOS PEDAGÓGICOS

- **EDUCAR-SE** significa
  - BUSCAR A PRÓPRIA IDENTIDADE
  - APROPRIAR-SE DE INSTRUMENTOS PARA PARTICIPAR NA SOCIEDADE
  - ASSUMIR UM COMPROMISSO SOCIAL
  - ESTAR SEMPRE ABERTO AO CRESCIMENTO
  - SER UM BOM PROFISSIONAL
  - VIVER ALGUMA TRANSCENDÊNCIA

## COMO SER PROFESSOR?

NUMA ESCOLA QUE ACREDITA EM ALGO E FAZ O CONTRÁRIO  
OU, PIOR, QUE FAZ A DESGRAÇA EM QUE ACREDITA

- MUDAR O FOCO DO PLANEJAMENTO: EM VEZ DE APENAS RESPONDER “COMO VOU FAZER?” E “COM QUE VOU FAZER?”, PERGUNTAR-SE “O QUE VAMOS FAZER” E “PARA QUE VAMOS FAZÊ-LO”

AUMENTAR A CONSCIÊNCIA SOBRE A RELAÇÃO  
ESCOLA/SOCIEDADE

UTILIZAR TECNOLOGIAS NOVAS (INTERNET, JORNAIS,  
REVISTAS, FILMES, VÍDEOS, CLUBES...)

TRABALHAR COM PROJETOS, DESCOBRINDO TEMAS  
ADEQUADOS DENTRO DA PRÓPRIA DISCIPLINA

UMA ESCOLA QUE ATENTAR PARA O QUE DIZEM OS QUADROS ACIMA,  
PODERÁ IR MUDANDO SEU CURRÍCULO, BASEANDO-SE NOS  
PRONUNCIAMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PRECISARÁ, POR ENQUANTO, TER UM  
CUIDADO FUNDAMENTAL:

CONCILIAR O CONTEÚDO TRADICIONAL (SÓ O  
QUE PARECER NECESSÁRIO)  
COM NOVOS E INFINIDOS CONTEÚDOS E COM  
O USO DE NOVAS FERRAMENTAS

Além dos planos globais de médio prazo,  
são necessários planos de sala de aula

**PLANO DE SALA DE AULA**  
ELEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS

[Ver "PLANEJAMENTO NA SALA DE AULA", Editora Vozes.

## I. REFERENCIAL

O QUE QUEREMOS ALCANÇAR

O QUE QUEREMOS ALCANÇAR COM EST\*?  
PARA QUE VAI SERVIR O ESTUDO DEST\*?  
COM QUE CIÊNCIAS SE CONECTA EST\*?  
QUAIS AS PRINCIPAIS LINHAS DE CONHECIMENTOS,  
HABILIDADES E VALORES COM QUE SE LIGA EST\*?  
QUE RESULTADOS ESPERAMOS DO ESTUDO DEST\*?  
\* = DISCIPLINA, CICLO, SÉRIE OU CURSO.

NÃO BASTA TER UM REFERENCIAL. É IMPRESCINDÍVEL  
COMPARAR A SALA DE AULA COM O REFERENCIAL,  
EMITIR UM JUÍZO SOBRE A DISTÂNCIA ENTRE A  
REALIDADE (O PROGRESSO DOS ALUNOS E AS PRÁTICAS  
DE PROFESSOR E ALUNO) E O IDEAL (O QUE ESTÁ  
ESCRITO NO REFERENCIAL)

ESTA COMPARAÇÃO ENTRE O REAL E O IDEAL É O

## II. DIAGNÓSTICO

A QUE DISTÂNCIA ESTÃO OS ALUNOS, COMO TURMA, DO IDEAL QUE TRAÇAMOS, PARA ELES, NO REFERENCIAL?  
COMO ESTÃO NOSSAS PRÁTICAS, EM SALA DE AULA, EM COMPARAÇÃO COM O QUE ESTÁ ESCRITO EM NOSSO REFERENCIAL

## DIAGNÓSTICO

### É O JUÍZO

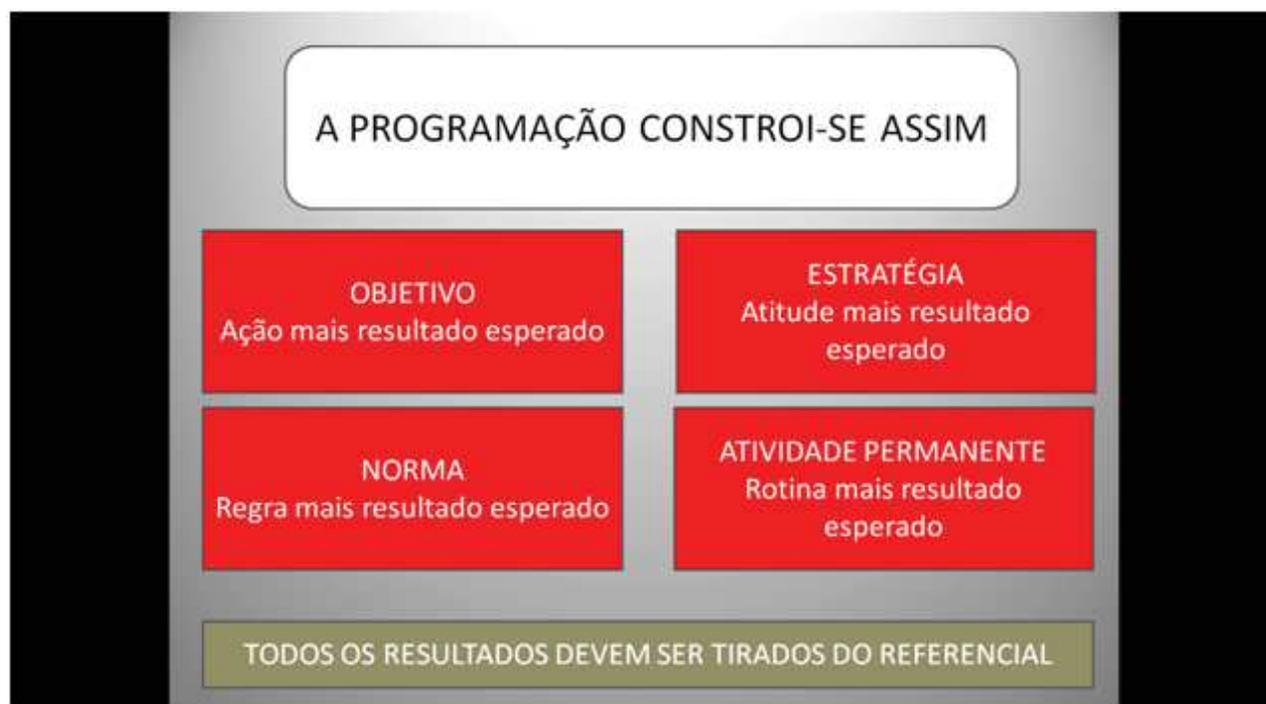
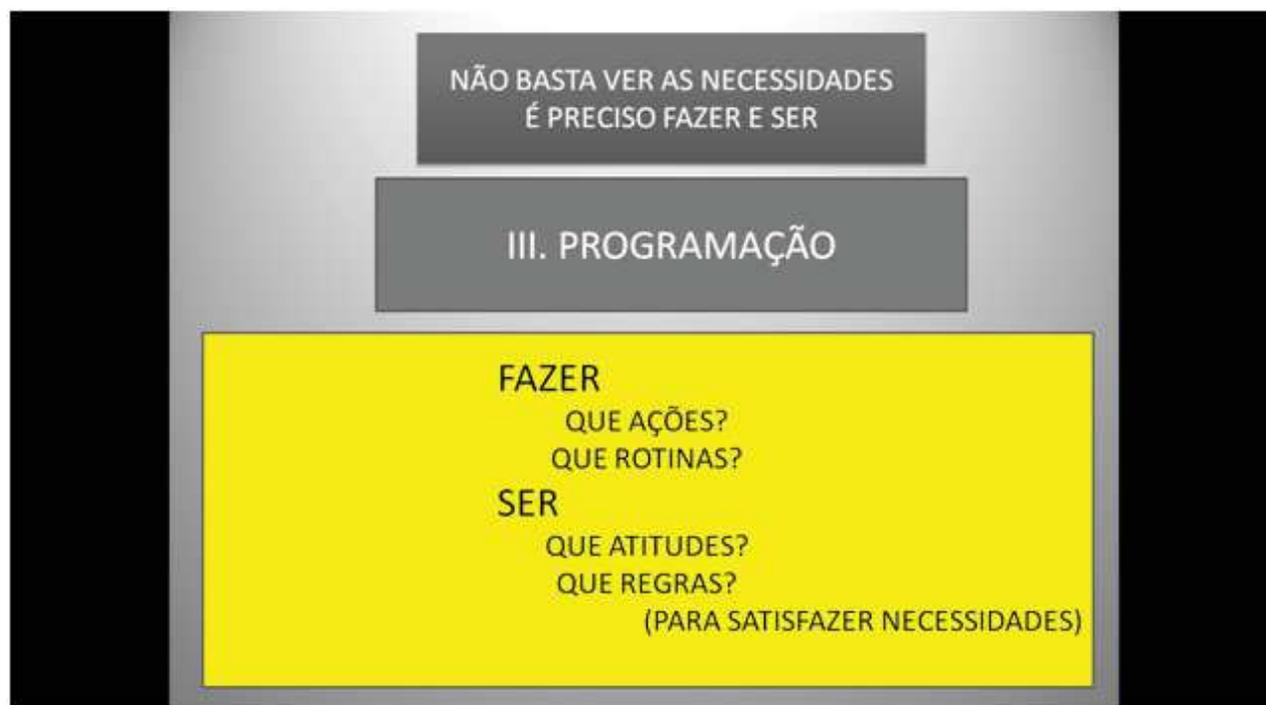
- que professor e alunos fazem
- sobre seu conhecimento, habilidades e atitudes,
- dizendo
  - qual é a distância entre esta realidade e o que o referencial propõe
  - e quais as possibilidades e os limites que a realidade apresenta para as mudanças na linha do referencial.

O DIAGNÓSTICO DESCOBRE

AS NECESSIDADES

NECESSIDADE

é algo (SITUAÇÃO, ESTADO)  
que a realidade exige para  
tornar-se mais parecida com  
a realidade desejada,  
expressa no referencial



## PLANO DA SALA DE AULA

### I. REFERENCIAL

### II. DIAGNÓSTICO

Necessidades

### III. PROGRAMAÇÃO

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• OBJETIVOS</li><li>• ATIVIDADES PERMANENTES</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Atitudes</li><li>• Regras</li></ul> |
|--|---|

[danilogandin.blogspot.com](http://danilogandin.blogspot.com)

[dgandin@terra.com.br](mailto:dgandin@terra.com.br)

Danilo Gandin

## PROJETOS DE ESTUDO

- Expressam um “o que se vai fazer”, complementado por um “para que”
- O diagnóstico (necessidades) indica o que se vai fazer e o referencial diz o para quê
- O planejamento (concepção, elaboração e execução) é feito por professor e alunos
- Observações:
  - O “para quê” deve ser, sempre, retirado do referencial
  - O professor deve orientar os alunos em tudo – até nas escolhas
  - Quanto menores os alunos, mais o professor pode ser diretivo
  - Projetos não podem ser muito extensos, sobretudo para alunos pequenos

## PROJETOS DE ESTUDO (Exemplo de possibilidades)

- MATEMÁTICA: comparar a evolução do salário mínimo com a dos preços de supermercado, para compreender melhor a realidade econômica do povo mais pobre
- PORTUGUÊS: estudar manifestações culturais da comunidade, a fim de aumentar a compreensão do local frente ao global
- HISTÓRIA: estudar a escravidão através da História para desenvolver a cidadania e o compromisso social
- LITERATURA: comparar Machado de Assis com José de Alencar, para compreender melhor a ligação entre literatura e cultura
- GEOGRAFIA: Estudar a influência do clima sobre as pessoas, para compreender melhor a posição do ser humano como parte da natureza

## **EIXO 1**

### **O CURRÍCULO ESCOLAR NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E MODALIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**SUMÁRIO**

## “DIÁRIO DE UM BANANA”: FILMES COM DIFERENTES POSSIBILIDADES

*Grazielli Fernandes*

*EMEF João Paulo I*  
[graziellifernandes@gmail.com](mailto:graziellifernandes@gmail.com)

*Oberdan Goulart Peres*

*EMEF João Paulo I*  
[ober1972@yahoo.com.br](mailto:ober1972@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Os docentes das disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa da EMEF João Paulo I, localizada no bairro Harmonia, em Canoas-RS, lançaram, no ano de 2012, o projeto “*Diário de um banana: filmes com diferentes possibilidades*”, destinado a uma turma de 6º ano. Foi constituído das seguintes etapas: assistir aos filmes “Diário de um Banana”, na escola, e “Diário de um Banana 2: Rodrick é o cara”, no cinema; discutir sobre o *bullying* e analisar os problemas por ele causados; estudar o gênero textual diário; confeccionar um diário; realizar a escrita cotidiana no diário; ler e analisar o livro “Diário de um Banana: a verdade nua e crua”. Tal projeto contribuiu para a mudança de atitudes em relação ao *bullying* e, especialmente, para despertar o gosto pela leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Diário. “Diário de um Banana”.

**SUMÁRIO**

## O SCOUTING COMO RECURSO PARA O ENSINO DO FUTSAL E DO HANDEBOL NA ESCOLA

*Carlos Alberto Tenroller*

*EMEF Theodoro Bogen*

*EMEF Rio de Janeiro*

*[tenroller16@bol.com.br](mailto:tenroller16@bol.com.br)*

### Resumo

Este trabalho é um breve recorte das práticas de ensino ocorridas em duas escolas do município de Canoas-RS, com alunos de sétimos anos do Ensino Fundamental durante as aulas de Educação Física, sucedidas nos anos de 2012 e 2013. No intuito de estimular o ensino, ampliar e reforçar o entendimento dos alunos acerca da execução bem como da compreensão dos fundamentos do futsal e do handebol, foi adotado como estratégia de ensino, juntamente com o método global em forma de jogo, o preenchimento do *scouting*, que é um formulário de registros de erros e acertos dos gestos praticados durante o jogo. Mediante tais práticas constatou-se que houve maior quantidade de alunos/as que passaram a entender (na teoria e na prática) os fundamentos técnicos destas modalidades esportivas. A constatação deu-se mediante a análise dos processos avaliativos – provas teóricas – quando comparado aos resultados das respostas de outros/as aluno/as de diferentes turmas nas quais não foi empregado este recurso como ensino.

**Palavras-chave:** *Scouting*. Educação Física. Método global em forma de jogo. Futsal. Handebol.

**SUMÁRIO**

## ENSINO DE FUNÇÕES NA 8ª SÉRIE (9º ANO): ESTUDO DE CASO DE ABORDAGEM EM UMA TURMA DE ESCOLA ESTADUAL DE CANOAS

*Marina Andrades Felipe, Unilasalle  
mariandrades@terra.com.br*

*Paulo Roberto Ribeiro Vargas, Unilasalle  
professor-paulo@uol.com.br*

### Resumo

O presente trabalho busca analisar o ensino de funções em uma turma de 8ª série, através de diferentes maneiras de abordar os conceitos. Baseia-se em entrevistas com os alunos da turma em questão e nas características que surgiram durante as atividades em uma turma, de 15 alunos, de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola estadual situada na cidade de Canoas-RS. As ferramentas teóricas que deram sustentação para a pesquisa foram a *aprendizagem significativa* através de jogos e a *resolução de problemas*. A partir desta teorias baseiam-se as atividades utilizadas com esta turma e expostas neste trabalho com comentários sobre suas aplicações. Com a coleta de dados, interpretação e análise dos resultados obtidos, referentes às atividades ministradas, percebe-se que é preciso levar ao aluno atividades atrativas e que proporcionem a análise crítica por eles próprios, para que encontrem a conexão entre os conteúdos aprendidos em sala de aula e sua vida fora dela.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa. Resolução de problemas. Funções. 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental.

## A DANÇA NOS FILMES: UM ARTEFATO CULTURAL PRODUZINDO IDENTIDADES JUVENIS

*Luciane Leal de Oliveira*

*Unilasalle*

*luciane7leal@gmail.com*

### **Resumo**

A formação de identidades na adolescência é um fenômeno que sofre influência da educação familiar, da educação escolarizada e principalmente da cultura e de seus principais produtos. Este processo fica evidenciado nas aulas de Educação Física através dos espaços para expressão da corporeidade e da arte, através da dança onde a liberdade de expressão é oportunizada aos alunos. Nesse contexto aparece espontaneamente a cultura inscrita nos corpos, possibilitando uma análise da construção da heterogeneidade corporal/cultural demonstrada nas representações sociais de corpos, o que oferece bons subsídios para analisar alguns aspectos psicológicos e antropológicos inerentes a um trabalho de dança escolar. Esta pesquisa objetiva investigar, através de Estudo de Caso, de que maneira se constitui a personalidade de nossos adolescentes no ambiente escolar sob influência da mídia e como se dá a formação identitária deles. Para isso foi utilizado como instrumento um questionário referente à vida escolar, cultura e formação de personalidade. As respostas mostraram que, numa análise qualitativa, os alunos praticantes de dança apresentaram tendências de estados de ânimo mais positivos, maior presença do componente lúdico e sociabilidade. Todos estes fatores fortemente influenciados pelo que dita a mídia, sendo este processo um fator de despersonalização porque destitui os alunos de individualidade, consciência e capacidade crítica. Desse modo, tem papel preponderante o professor com a importante função de despertar a capacidade de elaboração pelos alunos da cultura midiática, submetendo-a a um filtro questionador dos valores e da moral imposta pelos artefatos culturais produzidos pela indústria cultural.

**Palavras-chave:** Dança escolar. Formação identitária juvenil. Antropologia do corpo.

**SUMÁRIO**

## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO BAIRRO MATHIAS VELHO, EM CANOAS-RS

*Vilmar José da Silva*

*EMEF Ministro Ruben Carlos Ludwig  
chimbres@gmail.com*

### **Resumo**

O presente trabalho buscou analisar as concepções sobre Educação Ambiental contidas na LDB, nos PCNs e na Constituição da República, nos Parâmetros e propostas curriculares das escolas municipais de Ensino Fundamental localizadas no bairro Mathias Velho, em Canoas-RS. A pesquisa apresenta revisão documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), focando o delineamento proposto para a educação ambiental, e pesquisa com entrevista nas escolas do referido bairro. Após, são apresentados os conceitos de educação ambiental e meio ambiente. Por fim, traça-se um paralelo entre os objetivos da LDB, os textos dos PCN, as propostas curriculares das escolas municipais do bairro Mathias Velho e os dados obtidos no questionário de pesquisa junto às mesmas instituições no período de agosto a setembro/2012. As escolas canoenses do referido bairro têm adotado o tema “educação ambiental” como estabelece as prerrogativas legais, sistematizando as suas propostas de acordo com suas particularidades e realidade.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Propostas curriculares. Educação Ambiental na escola.

**SUMÁRIO**

## A MATEMÁTICA CONTEXTUALIZADA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Maria Odete Gliese Nunes*

*EMEF Tancredo de Almeida Neves*

### Resumo

A matemática contextualizada na educação ambiental foi trabalhada na disciplina de Matemática com uma turma de 6º ano de uma escola municipal. Questões matemáticas contextualizadas possibilitam aos alunos um campo rico de aplicações em extensão, uma melhor aprendizagem e ao mesmo tempo pode proporcionar a conscientização de problemas ambientais referentes ao seu cotidiano. Partindo do princípio de que podemos utilizar o espaço escolar para tratar de soluções dos problemas vivenciados pelos alunos, relacionamos os problemas matemáticos ao cotidiano voltados às questões ambientais, em especial, a reciclagem. Este trabalho procura desenvolver conteúdos matemáticos contextualizados e associados à preservação do meio ambiente, especificamente à questão da reciclagem através da resolução de problemas. Para atingir os objetivos propostos, num primeiro momento trabalha-se no estudo de caso usando a pesquisa de campo, visita à usina de reciclagem, tanto de lixo como de material de construção. A seguir apresenta-se aos alunos uma palestra com o coordenador de uma usina de reciclagem, com posterior visita de campo à usina e ao aterro sanitário de Canoas. Após isso, desenvolveram-se atividades contextualizadas em sala de aula com elaboração de problemas empregando dados da reciclagem. Também foi aplicada uma avaliação. Concluiu-se que os conteúdos matemáticos assim desenvolvidos tornaram as aulas mais dinâmicas e os alunos mostraram-se mais motivados, em extensão houve uma melhor aprendizagem e uma nova postura dos alunos com relação à reciclagem e à preservação do meio ambiente. Em relação aos estudos, as alunas relataram a importância de continuar estudando, devido às observações e aos relatos durante as saídas de campo.

**Palavras-chave:** Contextualização matemática. Reciclagem. Educação Ambiental.

**SUMÁRIO**

## A MÚSICA COMO INCENTIVO E COMPLEMENTAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO 7º ANO

*Juliana Rodighero*

*EMEF David Canabarro*

*juliana.rodighero@ibest.com.br*

### **Resumo**

Quem passou pela escola sabe que a música é uma metodologia muito aplicada nos anos iniciais. Mas o que dizer do uso dessa ferramenta nos anos finais quando os alunos estão muito mais entretidos “escutando música”? Com um olhar sensível a esta realidade resolvi agregar um fator antes concorrente tomando-o como um forte aliado. Na escola em que trabalho, os alunos de 7º ano são desafiados a trazer música para a aula. O trabalho começa pela escolha do “hit” e logo vem o desafio: reescrever a música! Este trabalho mostra que, ao mesmo tempo em que estão sendo trabalhados os conteúdos básicos, também estão sendo desenvolvidos conceitos e atitudes como o respeito, trabalho em grupo, socialização, descobertas e a valorização e importância da Matemática.

**Palavras-chave:** Música. Matemática. Aprendizagem. Descobertas.

**SUMÁRIO**

## BIBLIOTECA DA ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR OSCAR JOCHIMS: AMBIENTE DE EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE

*Graziela Aline Teixeira*

*EMEF Arthur Oscar Jochims*

*[grazi.aline@gmail.com](mailto:grazi.aline@gmail.com)*

*Jaqueline de Menezes Rosa*

*Ulbra*

*[jaquedemenezes@gmail.com](mailto:jaquedemenezes@gmail.com)*

*Naiara Veiga*

*Ulbra*

*[naia-veiga@hotmail.com](mailto:naia-veiga@hotmail.com)*

### **Resumo**

O estudo propõe-se a socializar as experiências que vêm sendo realizadas no subprojeto “(Re) visitando a Biblioteca da escola: a criação de um espaço coletivo” do curso de Pedagogia da Ulbra/Canoas e da EMEF Arthur Oscar Jochims. Inserido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Capes, o trabalho busca organizar o espaço da biblioteca da escola, dinamizando atividades que incentivam a participação da comunidade, a partir de intervenções didáticas relacionadas à leitura e à hora do conto. O trabalho na biblioteca atualmente é referência tanto para alunos quanto para professores. A modificação deste espaço o tornou aconchegante e acolhedor. No momento do recreio ou período vago, alguns alunos buscam a biblioteca para fazer leituras espontâneas. O enfoque lúdico e o acesso aos gêneros textuais estão contribuindo para o hábito da leitura como prática do cotidiano, oportunizando a expressão das diferentes linguagens dos estudantes.

**Palavras-chave:** PIBID. Biblioteca. Leitura. Aprendizagem.

**SUMÁRIO**

## BOLA DE FUTEBOL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

*Márcia Frank de Rodrigues*

*EMEF Professora Odette Y. O. Freitas*

*[frankderodrigues@gmail.com.br](mailto:frankderodrigues@gmail.com.br)*

*Tatiana Andrisia Almeida de Almeida*

*EMEF Professora Odette Y. O. Freitas*

*[tati.almeida04@yahoo.com.br](mailto:tati.almeida04@yahoo.com.br)*

*Taís da Rosa dos Santos*

*EMEF Professora Odette Y. O. Freitas*

*[taiscanoas@bol.com.br](mailto:taiscanoas@bol.com.br)*

### Resumo

Uma das maiores preocupações dos professores é despertar o interesse dos alunos e fazer com que eles aprendam. Portanto, a proposta deste trabalho é permitir que os alunos se apropriem do conhecimento utilizando como estratégia a interdisciplinaridade entre Artes, Educação Física e Matemática. A atividade proposta para as oitavas séries da EMEF Professora Odette Y. O. Freitas foi a construção do Icosaedro Truncado, sólido geométrico que se assemelha a uma bola de futebol. Esse sólido é formado por 12 faces pentagonais e 20 faces hexagonais. Na disciplina de Educação Física os alunos visualizaram os polígonos que compõem a bola de futebol, a planificação do sólido geométrico foi trabalhada nas aulas de Matemática e os alunos desenvolveram suas habilidades manuais em Artes.

**Palavras-chave:** Bola de futebol. Icosaedro truncado. Artes. Educação Física. Matemática.



Icosaedro Truncado 1



Icosaedro Truncado 2

**SUMÁRIO**

## CONFERIR O ÍNDICE DE MASSA CORPORAL EM ESCOLARES

*Carlos Alberto Rosário Izidoro Júnior*

*SME CANOAS*

[izidorotkd@hotmail.com](mailto:izidorotkd@hotmail.com)

*Leonardo de Souza Leblond Miranda*

*SME CANOAS*

[kblotecla@hotmail.com](mailto:kblotecla@hotmail.com)

### Resumo

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMC), a obesidade infantil tem crescido, sendo que no Brasil as últimas pesquisas referem a cerca de 30% de crianças com sobrepeso. Embora a prevalência de sobrepeso e obesidade em adolescentes no país ainda esteja abaixo dos índices encontrados em outros lugares, a tendência de elevação destas taxas reitera a necessidade de desenvolver projetos de prevenção. Pode-se observar principalmente na região Sul, tendo em vista os dados do Ministério da Saúde divulgados este ano, que apontam ser Porto Alegre a cidade brasileira com maior percentual de população com excesso de peso. O índice de massa corporal em crianças e adolescentes é uma técnica confiável para obter resultados que nos mostram se a criança/adolescente está em níveis seguros de peso para a sua estatura. O objetivo desta pesquisa foi identificar o índice de massa corporal em escolares. O presente estudo foi realizado com escolares de 15 a 17 anos de idade. A amostra foi de 153 adolescentes, sendo 76 do sexo feminino e 77 do sexo masculino. Utilizou-se a tabela de faixa recomendável de saúde estabelecida pelo Physical Best (AAHPERD, 1988 apud PROESP-BR).

**Palavras-chave:** Educação Física. Escola. Obesidade infantil. IMC.

**SUMÁRIO**

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS ATRAVÉS DA APICULTURA

*Suelen Bomfim Nobre*

*Ulbra*

*nobre.suelen@gmail.com*

*Dra. Leticia Azambuja Lopes*

*Ulbra*

*leazambuja@gmail.com*

### **Resumo**

A Educação Ambiental tem sido abordada maciçamente em projetos de políticas públicas de forma diretiva e centralizada. As temáticas que vemos mais comumente abordadas são: manejo de resíduos sólidos e poluição da água e do ar. No intuito de diversificar o contexto da Educação Ambiental, o presente trabalho busca aplicar um modelo de desenvolvimento sustentável a partir de práticas apícolas no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental. O tempo de duração do projeto foi de um mês; utilizou-se de metodologias interdisciplinares (com envolvimento de Ciências, Geografia, Português e Educação Artística), ações participativas de apicultores da região e abordagem da Palinologia. Os resultados evidenciaram um maior interesse e participação dos alunos nas aulas. Outros aspectos importantes foram a redução da indisciplinaridade e a cooperação dos discentes em atividades práticas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Apicultura. Projetos interdisciplinares.

**SUMÁRIO**

## EJA: TOTALIDADE INICIAL 1 – EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E DE VIDA

*Luciane de Melo Gonçalves Trojahn*  
*EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul*  
*EMEF Migrantes*  
*EMEF Sete de Setembro*  
*[lumelogo@hotmail.com](mailto:lumelogo@hotmail.com)*

### **Resumo**

A Educação de Jovens e Adultos vem passando por um processo de transformação, no qual o público jovem está cada vez mais presente nas salas de aula. Casos de alunos com necessidades especiais e sérios problemas de aprendizagem também fazem parte da nova caracterização da EJA. Dessa forma, fazem-se necessárias novas políticas públicas de apoio às escolas e professores para desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos, com o suporte adequado. Nas Totalidades Iniciais ainda encontramos um número maior de adultos. Trabalhar com os alunos do nível de alfabetização, da Totalidade Inicial 1 na EJA, é uma experiência enriquecedora, pois tanto contribuímos para a sua aprendizagem escolar como aprendemos com eles lições de vida.

**Palavras-chave:** EJA. Juvenilização. Necessidades especiais. Aprendizagem.

## INTEGRANDO CONHECIMENTOS NA EJA

*Debora Cristina Bender*

*Escola Estadual de Ensino Médio Guarani,*

*Canoas-RS*

*[dc.bender@hotmail.com](mailto:dc.bender@hotmail.com)*

### **Resumo**

Buscando promover a ressignificação do currículo escolar, elaborou-se, juntamente com os alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Guarani, localizada no município de Canoas -RS, o projeto “Integrando Conhecimentos na EJA”. A partir de discussões em aula, realizadas no primeiro semestre do ano corrente, envolvendo temas debatidos pela mídia, como a tragédia na boate Kiss, em Santa Maria-RS, e o episódio da queda do meteorito cujos fragmentos atingiram a Rússia, foram surgindo outros assuntos relevantes. Os alunos se organizaram em grupos, conforme o tema de interesse, realizaram pesquisa aprofundada e apresentaram seu trabalho aos colegas de turma, fazendo uso de variados recursos. Foram selecionados os melhores trabalhos e organizou-se um seminário realizado no auditório da escola, o qual culminou com uma apresentação teatral. É preciso desfragmentar o saber e considerar que o aluno da EJA traz uma bagagem de conhecimentos que precisa ser valorizada, proporcionando seu crescimento como cidadão.

**Palavras-chave:** Currículo de EJA. Integração do conhecimento na EJA.

**SUMÁRIO**

## MULTIPLICANDO SABERES NA COMUNIDADE ESCOLAR: O QUE ESTAMOS FAZENDO COM NOSSOS ARROIOS?

*Daniele Barbosa dos Santos*

*Especialista em Educação Ambiental pela FURG*

*[danycans@hotmail.com](mailto:danycans@hotmail.com)*

*Josélia Maria Lorence Fraga*

*Professora orientadora, FURG*

*[joselia.fraga@pmsap.com.br](mailto:joselia.fraga@pmsap.com.br)*

### **Resumo**

Este trabalho foi constituído a partir da proposta de elaboração do projeto previsto no curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o qual visou aproximar a comunidade escolar (docentes, discentes e responsáveis) e comunidade do entorno da EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos, do ambiente natural em que estão inseridos, oportunizando uma reflexão sobre os impactos que as ações descomprometidas causam na natureza. Através da organização de um grupo ambiental que atuou nas problemáticas ambientais observadas, foi possível conhecer e resgatar a história dos arroios que perpassam pela região e constituem a malha hídrica do município de Canoas-RS, estudando, pesquisando e divulgando maneiras de preservar e manter a qualidade desses recursos.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Multiplicadores ambientais. Recursos hídricos.

**SUMÁRIO**

## O ESPORTE COMO UNIÃO E TRANSVERSALIDADE DE CONTEÚDOS

*Juliana Rodighero*

*EMEF Max Adolfo Oderich*

*[juliana.rodighero@ibest.com.br](mailto:juliana.rodighero@ibest.com.br)*

### **Resumo**

Durante o primeiro semestre de 2013, os alunos trabalharam com os esportes em todas as disciplinas do currículo escolar, permitindo que cada professor se aprofundasse em sua área. Na Matemática, os alunos estudaram relações métricas, escalas, índices, gráficos e a construção de maquetes para diferentes esportes. Na História e Geografia, foram vistos os países, sedes e capitais, da próxima copa, bem como as cidades dormitórios e os estádios. Em Português, a análise de textos centrou-se em produções esportivas e em trabalhos baseados no filme “Invictus”, focando também a importância de Nelson Mandela no esporte daquele país e os atletas negros no futebol brasileiro. Em Ciências, os alunos estudaram a alimentação e saúde dos atletas. A culminância deste projeto foi a “Feira dos esportes” na qual se realizaram debates e apresentaram-se cartazes e maquetes.

**Palavras-chave:** Esporte. Transversalidade. Consciência negra.

**SUMÁRIO**

## O GRAFFITI COMO LINGUAGEM E FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA REGULAR

*Aline Pereira Ribeiro*

*Prefeitura Municipal de Canoas*

*[line\\_artes\\_1988@hotmail.com](mailto:line_artes_1988@hotmail.com)*

### **Resumo**

Este estudo almeja sugerir a inclusão do *graffiti* como conteúdo de Artes no currículo escolar. Foram usadas referencialmente as aulas com estudantes da quinta série do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), em Rio Grande-RS. Estas aulas são provenientes do estágio obrigatório de Ensino Superior realizado na Universidade Federal de Rio Grande (FURG) no curso de Artes Visuais durante o ano de 2010. As aulas estavam focadas no ensino e nas técnicas do *graffiti*. Realizaram-se trabalhos em grupo voltados ao estudo de letreiros, personas e pintura de mural. Pode-se dizer que foi satisfatório o trabalho no sentido de que os alunos interessaram-se pelo que foi ensinado, pois o *graffiti* já faz parte do seu cotidiano de vida. O *graffiti* é um conteúdo que deveria ser mais discutido no âmbito do Ensino de Artes nas escolas, pois é uma arte que integra a realidade do cenário urbano.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes. Cultura urbana. Arte contemporânea.

**SUMÁRIO**

## PIBID EMEF CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

*Ana Lúcia Kercher Catelan*

*EMEF Carlos Drummond de Andrade*

*[emefcarlosdrummond@gmail.com](mailto:emefcarlosdrummond@gmail.com)*

### **Resumo**

O Programa Institucional de Iniciação à Docência Unilasalle, de iniciativa da Capes, busca promover a parceria da universidade com a escola. O PIBID permite ao acadêmico estar inserido na educação básica da rede pública promovendo a iniciação da prática docente. Na EMEF Carlos Drummond de Andrade são desenvolvidos quatro subprojetos: Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. O trabalho dos bolsistas é desenvolvido através da docência compartilhada e do grupo de estudos.

**Palavras-chave:** Docência compartilhada. Currículo. PIBID. Prática docente.

**SUMÁRIO**

## **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID; AÇÕES NA EMEF IRMÃO PEDRO, CANOAS-RS**

*Geanice Mineia de Christo*  
*EMEF Irmão Pedro*  
*geanicem@hotmail.com*

*Tânia Seibert*  
*Ulbra*  
*taniaseibert@hotmail.com*

*Neide Schaeffer*  
*neideschaeffer@gmail.com*

### **Resumo**

O PIBID procura incentivar a formação docente, promover a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e mobilizar práticas que busquem qualificar os processos de aprendizagem nas instituições escolares. A EMEF Irmão Pedro, juntamente com a Ulbra, busca desenvolver ações que visem a intervenções pedagógicas no Ensino Fundamental através da recuperação paralela de alunos com déficit de aprendizagem, buscando, assim, unir a formação inicial dos licenciandos e as necessidades da escola. Em reuniões de planejamento definiu-se que os bolsistas atuariam no contraturno, com grupos de alunos indicados pelos professores em função das dificuldades de aprendizagem em Matemática, no objetivo de construir conceitos matemáticos, ampliar o raciocínio lógico-matemático e esclarecer dúvidas sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. As oficinas foram divididas em dois momentos: o primeiro com atividades de incentivo ao raciocínio matemático, e o segundo com retomada dos conteúdos aplicados pelos professores titulares das turmas.

**Palavras-chave:** PIBID. Aprendizagem. Matemática.

**SUMÁRIO**

## PROJETO “VOLTA AO MUNDO BY DAVID” INTERDISCIPLINARIEDADE

*Bruno Passos Fialho*

*EMEF David Canabarro*

*winforn@gmail.com*

*Vilmara Lia Querval*

*EMEF David Canabarro*

*professoralia1@gmail.com*

*Adriana Viegas Lovato*

*EMEF David Canabarro*

*adrviegaslovato@gmail.com*

### **Resumo**

A interdisciplinaridade surge como ferramenta para motivar e desenvolver o aprendizado de forma integrada e contextualizada entre as áreas da Educação Física, Língua Inglesa e Geografia. Com o projeto “Volta ao Mundo by David”, as aulas passam a se complementar. Nelas foram desenvolvidas atividades que exploraram diversos países e, em cada disciplina, foram estudados aspectos diferentes: adjetivos pátrios, esportes, características geográficas, costumes e alimentação. Essas práticas aconteceram às vezes de forma individualizadas, às vezes com dois ou mesmo três professores dividindo a mesma sala. O grande objetivo do trabalho foi oportunizar aos alunos um estudo mais aprofundado de alguns países bem como a possibilidade de contrapor opiniões e realidades. A culminância do projeto envolveu uma exposição de banners sobre os países selecionados e pesquisados.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Projeto. Educação Física. Língua Inglesa. Geografia.

**SUMÁRIO**

## SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

*Eliane de Almeida*

*EMEF Irmão Pedro*

*[eliane.dealmeida@terra.com.br](mailto:eliane.dealmeida@terra.com.br)*

### **Resumo**

Este trabalho busca contribuir para a criação de um espaço de conhecimento, reflexão e discussão do tema sexualidade e adolescência, estimulando a autonomia e a responsabilidade dos jovens para com a saúde do próprio corpo e de sua sexualidade. A metodologia deste projeto teve como critério o avanço da aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, ampliando sua visão de mundo e possibilitando a construção de uma nova postura frente aos novos saberes. Este projeto está dividido em três etapas. A primeira visa ao conhecimento da parte anatômica e fisiológica dos sistemas reprodutores masculino e feminino. A segunda propicia a montagem de jogos educativos sobre DST. E a terceira apresenta um método contraceptivo através de teatro, telejornal, história em quadrinhos ou outro de escolha do aluno. Estas três etapas de aprendizagem possibilitam a desmistificação e a assimilação do assunto de forma mais agradável e prazerosa por parte dos alunos que levarão estas informações importantes para sua vida futura.

**Palavras-chave:** Adolescência. Sexualidade. Aprendizagem. Postura.

**SUMÁRIO**

## TERRÁRIO: UMA METODOLOGIA PRÁTICA DIFERENCIADA PARA AS AULAS DE CIÊNCIAS

*Fabiana Franciski*

*EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera*  
*[fabiana.franciski3@hotmail.com](mailto:fabiana.franciski3@hotmail.com)*

### **Resumo**

Na era tecnológica na qual estamos inseridos, torna-se necessário ser criativo para atrair o interesse e viabilizar o aprendizado dos alunos. Nas aulas de Ciências também é preciso inovar. Por isso o Projeto Terrário busca envolver os alunos para que, através de práticas simples, possam desenvolver um olhar científico. Através de montagens, coleta de materiais, observações, relatórios e debates, fez-se possível desenvolver de forma prática conceitos básicos tais como solo, ar, água e ecologia. A avaliação foi realizada com o auxílio da professora. No final do desenvolvimento do projeto, os alunos conseguiram constatar erros e acertos em relação às Ciências Biológicas e reconstruíram os conceitos necessários. Posteriormente, realizou-se uma avaliação sobre o método utilizado, e os alunos consideraram que a aula prática foi excelente, superando as expectativas a respeito das ciências naturais que conheciam.

**Palavras-chave:** Terrário. Ciências naturais. Prática. Método científico. 6º ano.

**SUMÁRIO**

## APRENDIZAGENS UBÍQUAS E A EDUCAÇÃO BÁSICA FUNDAMENTAL SUPERANDO DESAFIOS POR INTERMÉDIO DAS REDES SOCIAIS – UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO NO BRASIL PARA CLASSES DE ACELERAÇÃO

*Marilane Silva Lopes*

*Rede Municipal de Canoas*

*Mestranda em Educação no Unilasalle*

*[marilane.lopes@hotmail.com](mailto:marilane.lopes@hotmail.com)*

*Riete Terezinha Wollenhaupt Portella*

*Rede Municipal de Canoas*

*[rieteportella@gmail.com](mailto:rieteportella@gmail.com)*

*Cleber Gibbon Ratto*

*Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle*

*[cleber.ratto@unilasalle.edu.br](mailto:cleber.ratto@unilasalle.edu.br)*

### **Resumo**

Aprendizagem ubíqua – aprendizagem sem barreiras de espaço e tempo – é um assunto que vem interessando a muitos estudiosos na área da educação. Hoje, aprender a qualquer hora e em qualquer lugar já é fato. A cultura da conectividade, da interação, está intrínseca ao ser moderno. Dessa forma, a aprendizagem ubíqua, associada às redes sociais, surge como uma nova forma de interagir e sistematizar o conhecimento. Este trabalho tem como objetivo investigar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem em uma turma de aceleração do Ensino Fundamental, focando o uso dos dispositivos móveis, aprendizagem ubíqua e seus desdobramentos na utilização de grupo de estudos na rede social Facebook como prática educativa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ubíqua. Rede social. Turma de aceleração.

### **Introdução**

O fluxo de informações e conhecimentos está intrínseco ao ser humano. Atualmente, o sujeito que não se conecta acaba não interagindo, ficando com acesso restrito tanto ao novo paradigma educacional quanto à possibilidade de aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. O espaço e o tempo educativos não mais ocorrem somente no ambiente escolar; logo,

o sujeito aprendente que não acompanha a evolução tecnológica está excluído de uma nova maneira de comunicar, de sociabilizar e até mesmo de aprender. Sendo assim, destaca-se a importância da interação, da conexão e do compartilhamento para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos jovens estudantes. Dessa forma, a aprendizagem ubíqua focada nas redes sociais abre uma possibilidade de sucesso para a efetiva concretização do aprender, visto que o acesso às redes sociais vem se configurando como uma nova estrutura social, ou seja, abrindo espaço para o aparecimento cada vez maior de comunidades virtuais de aprendizagem, cujos acessos possuem um fluxo numeroso e veloz. A utilização dos dispositivos móveis na sala de aula pode ser otimizada se vinculada às redes sociais em grupos de aprendizagem.

Celular, laptop, iphone, táblet, entre outros dispositivos, são ferramentas de acesso mais fáceis às redes sociais, já que estes foram popularizados em todas as camadas da sociedade. É com essas tecnologias digitais (ou, simplesmente, TDs) que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) surgem como uma nova proposta para uma aprendizagem efetiva, isto é, trazem consigo a possibilidade de o sujeito educativo despertar o espírito empreendedor de si mesmo. Neste ambiente virtual de aprendizagem o sujeito/aprendiz deve ser capaz de refletir, ter autonomia e capacidade de criar soluções a partir do compartilhamento, da interação e da construção coletiva do conhecimento. A educação vinculada às TDs tem motivado os aprendentes a reconhecerem essas ferramentas como um instrumento de interação social no meio em que vivem, pois o contexto escolar é cotidianamente influenciado pela evolução da tecnologia tão presente em seus espaços e, ainda, por sua capacidade de desafiá-los na busca do conhecimento em um ambiente cujas juventudes vêm se apropriando de forma prazerosa e com resultados significativos para a educação. Isso devido à capacidade de os jovens formarem grupos e comunidades que, no interior das redes, revelam uma nova forma de ver, viver, sentir e pensar a vida. Esta rede de relações se fortalece porque o ciberespaço é composto por pessoas comuns que compartilham dos mesmos interesses, tendo como fim as relações interpessoais.

Em meio a essas mudanças tecnológicas constata-se que o atual panorama educacional denuncia o gradual enfraquecimento da crença no ensino tradicional. A forma dominante de transmissão de conhecimento não faz mais sentido na era da Web 2.0. Em consonância com este cenário educativo, o desafio que se coloca aos educadores é tão vasto quanto o ciberespaço, visto que é necessária uma nova forma de ver e fazer a educação de maneira que ela venha a superar o desafio da inserção das TDs nos currículos e nas práticas dos professores em sala de aula, para que os aprendizes consigam dominar e interagir, transformando as informações adquiridas em conhecimento. De acordo com Moraes (2003, p. 157),

[...] como educadores necessitamos cuidar de forma integral do aprendiz para que ele possa aprender e pensar de uma maneira mais global, a refletir, a criar, com autonomia soluções para os problemas, estimulando o pleno desenvolvimento de sua inteligência, na qual compreendemos também estar incluída sua inteligência emocional.

Em resumo, temos que estar voltados para sua formação integral.

O desafio do uso educacional das TDs é também o desafio de contribuir para a aprendizagem de todos os alunos, podendo constituir um contributo importante para todos os que, por razões diversas, se encontram em situações particulares. Assim, este texto foca-se na iniciativa de construção desse projeto abordando o tema das aprendizagens ubíquas aliadas às redes sociais. A pesquisa nasceu da necessidade de buscar soluções que permitam a efetiva aprendizagem de alunos com distorção idade/série da EMEF Arthur Oscar Jochims.

### **Motivações para a realização do estudo**

A iniciativa de construção desse projeto abordando este tema nesta escola foi possível porque temos em mãos uma turma singular, com um currículo adaptado, que pretende atender às competências básicas de cada disciplina. Por essa razão houve a necessidade de dar um diferencial ao projeto de ensino à turma correspondente, visando resgatar o atraso escolar dos alunos (distorção idade/série) e ainda despertar o interesse utilizando as aprendizagens ubíquas na sala de aula, de forma que os alunos possam interagir, compartilhar e buscar conhecimentos a qualquer hora e em qualquer lugar, oportunizando o avanço nos estudos e elevando sua escolaridade de forma a promovê-los ao Ensino Médio. De acordo com a Lei Municipal n. 5021 de 9 de novembro de 2005 de criação do Conselho Municipal de Educação de Canoas -RS, artigo 17, parágrafo único:

O sistema de ensino assegurará gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho, mediante cursos e programas, levando-se em consideração a transição entre escola e o mundo do trabalho, instrumentalizando os educandos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.<sup>8</sup>

Em concordância com a lei citada, o campo científico e tecnológico torna-se uma exigência para a aquisição de saberes, competências e conhecimentos que o trabalho exigirá em um futuro próximo. Não podemos fechar os olhos para nossos alunos, ignorando a nova realidade que se configura a nossa frente.

### **A escola e os sujeitos participantes no estudo**

A turma de alunos envolvida no projeto caracteriza-se por ter em sua totalidade alunos na faixa etária a partir de quinze anos, que vêm com histórico de reprovação em pelo menos dois anos nas séries do Ensino Fundamental. Além disso, são notórios nesses jovens problemas de diversas ordens, desde os de cunho socioeconômico e familiar até os de ordem cognitiva.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://c-mara-municipal-de-canoas.jusbrasil.com.br/legislacao/315932/lei-5021-05>>.

A escola na qual o projeto se encontra em desenvolvimento localiza-se no município de Canoas-RS. Para a realização desse projeto foi decisivo o aval da direção da escola, da supervisão escolar e da Secretaria Municipal de Educação, visto que é uma prática pedagógica ainda não experimentada com os alunos da rede municipal. A base para o desenvolvimento desse projeto de aprendizagem tem como referência os estudos feitos para a minha dissertação de Mestrado em Educação em realização na linha de pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação”, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle.

Dessa forma, escolheu-se como foco de investigação as aprendizagens ubíquas – aprender a qualquer hora e em qualquer lugar –, tendo como principal ferramenta de aprendizagem o uso das redes sociais, dando maior ênfase ao uso da rede social Facebook. Este projeto de ensino foi apresentado à supervisora da EMEF Arthur Oscar Jochims, buscando diminuir a distorção idade/série para alunos acima de 15 anos, oportunizando a possibilidade de acesso ao Ensino Médio no prazo de um ano.

### **Motivações para o estudo**

A educação está enraizada ao ensino enciclopédico e arcaico, em que as TDs não fazem parte das aprendizagens escolares e tampouco desempenham um papel de inclusão e globalização. É preciso fomentar o conhecimento de forma que os sujeitos envolvidos tenham a compreensão desses mesmos processos tecnológicos e sociopolíticos, a fim de participar ativamente do desenvolvimento de sua comunidade e do seu país. Portanto, urge que, nós educadores, como sujeitos ativos e portadores do conhecimento, analisemos nossas práticas em sala de aula com a finalidade de (re) construir a forma de transmissão de conhecimento, introduzindo junto aos livros pedagógicos uma nova tendência no educar. Vamo-nos valer das TDs associadas às aprendizagens ubíquas como forma complementar a educação formal, para dar acesso àqueles que são excluídos da era digital, dos conhecimentos e, por consequência, da sociedade.

Esta nova perspectiva de aprendizagem procura utilizar as tecnologias digitais (TDs) que já estão inseridas na sala de aula através de dispositivos móveis, no intuito de despertar a motivação, a colaboração, a construção coletiva do conhecimento e a autonomia, criando um ambiente cooperativo e colaborativo de aprendizagem. Embora presentes no cotidiano de nossos alunos, o seu uso fica quase que totalmente do lado de fora das salas de aula, pois o ensino tradicional não conseguiu ainda conciliar cadernos e livros às TDs. Por outro lado, as TDs parecem líquidas, elas mesmas sem serem convidadas a participar do velho conteúdo bancário, perpassam seguidamente por entre as mochilas, classes e mãos de nossos discentes “dizendo” insistentemente que já conquistaram o seu lugar e que vieram para ficar. Elas “descobrem o mundo”, “envolvem”, “falam”, “fazem amigos” e “interagem” nas redes sociais e

ainda trazem conhecimentos. É necessário ter consciência de que o conteúdo apresentado de forma sistemática, sem um canal que seja significativo para o aluno, não traz consigo aprendizagem nem processamento do conhecimento. Havemos de nos conscientizar de que as novas linguagens e culturas que a categoria *juventude* vem trazendo para o ambiente escolar é um desafio que abre perspectiva de uma possível reconfiguração das metodologias praticadas nas escolas. É no ambiente escolar que as tecnologias de acesso e conexão contínua (re) desenham as inovadoras formas de ensinar e aprender. Na sala de aula se faz presente a aprendizagem ubíqua “aprender a qualquer hora e em qualquer lugar”, isto é, o acesso à informação é livre, o tempo e o espaço são ilimitados. Tais aprendizagens só serão possíveis por intermédio dos dispositivos móveis como computadores, táblets, celulares, smartfones, entre outros.

É observando os modos de ser e fazer dos alunos em relação à prática educativa na escola que tornaremos visível a necessidade de buscar conhecimento sobre a educação do futuro que já se faz presente no cotidiano escolar (virtual, robotizada e globalizada), de acreditar na mudança em que o aprender seja uma construção coletiva professor/aluno/livros, TDs. É nesse fazer pedagógico que o estranhamento se torna uma busca curiosa e desafiante, que ultrapassa os limites da sala de aula e coloca o professor ao mesmo tempo como coadjuvante e mediador da informação e conhecimento porque se apoderam nossos alunos com a posse dessas ferramentas de aprendizagens. As TDs mostram a cada dia sua importância e sua fusão às práticas educativas. Sem essa parceria o ensino acabará se distanciando cada vez mais da educação libertadora e crítica tão necessária para o desenvolvimento de nossos jovens, futuros cidadãos do Brasil e do mundo.

### **Questões e objetivos de pesquisa**

Esta pesquisa tem na sua base as seguintes questões:

- Como interferem as TDs e as redes sociais no processo de ensino aprendizagem dos alunos com distorção idade/série?
- Qual o papel do professor frente às aprendizagens ubíquas e a utilização dos dispositivos móveis associados aos grupos de aprendizagem na rede social Facebook?
- Qual o papel do supervisor frente à inserção das aprendizagens ubíquas associadas às redes sociais no currículo escolar para efetiva aprendizagem dos alunos com distorção idade/série na EMEF Arthur Oscar Jochims?

### **Processo de recolha de dados**

Para o estudo sobre as aprendizagens ubíquas em sala de aula, optou-se por uma pesquisa qualitativa, visto que este tipo de pesquisa amplia as possibilidades de estudos dos fe-

nômenos sociais em quaisquer ambientes. Primeiramente destaca-se a importância da busca de dados no ambiente em que o fenômeno se contextualiza, ou seja, ir a campo coletar dados para análise, no caso a turma A1 da EMEF Arthur Oscar Jochims. Levando-se em conta que a abordagem qualitativa permite que se faça o uso da criatividade e da imaginação, parte-se inicialmente para a elaboração de entrevistas semiestruturadas que, conforme Triviños (1992), partem de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa, e que, logo após, surgem outras interrogativas à medida que se recebem as respostas dos informantes. Essa entrevista será feita com a supervisora da escola a fim de conhecer o currículo escolar e qual sua efetividade nas aprendizagens antes da implementação de aprendizagens ubíquas na escola. Há também a necessidade de estender as entrevistas com professores do ensino regular aos quais os alunos da turma pertenciam antes da criação do projeto da respectiva turma, para detectar se houve mudanças no que concerne às aprendizagens dos alunos em questão, com o acesso às redes sociais por intermédio de aprendizagens ubíquas. Outro instrumento de pesquisa tão importante quanto a entrevista é o questionário, que é também muito empregado nas ciências comportamentais. Trata-se de um instrumento de coleta feito de perguntas, cujos informantes deverão respondê-las de forma escrita no qual o conteúdo das perguntas atinja as pretensões do pesquisador.

De acordo com Rudio (2009, p. 114), “tanto o questionário como a entrevista são formados por um conjunto de questões, enunciadas como perguntas, de forma organizada e sistematizada, tendo como objetivo alcançar determinadas informações”. Assim, o processo de recolha de dados implicará a observação, o questionário e as postagens acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

### **Etapas de desenvolvimento do projeto**

Para o desenvolvimento da pesquisa, criou-se um projeto para a turma A1. Para tanto, buscou-se um elemento do cotidiano para desencadear o processo de participação e construção da identidade da turma. O elemento desencadeador e motivador da participação da construção da identidade do grupo foi o programa Big Brother Brasil, um reality show brasileiro, criado pela produtora de televisão Endemol e apresentado em rede nacional pela Rede Globo de Televisão. Este programa teve início em 2002, sendo realizado durante os meses de janeiro a março de todos os anos. Esse programa leva seus participantes ao confinamento em uma casa cenográfica onde há câmeras que os vigiam 24 horas por dia. Lá os participantes não têm conexão com o mundo exterior, sendo que ao final do programa, após todos os participantes serem eliminados por intermédio de jogos competitivos, sobra apenas um vencedor.

A ideia do projeto “Big Brother Vida Real” (nome do projeto na escola) com os alunos da turma de aceleração surgiu devido ao olho (logotipo do programa), pois o grupo de professores

que trabalha com essa turma está sempre “de olho” no desenvolvimento socioafetivo e cognitivo da turma. Além disso, a música (Vida Real – RPM) de abertura do programa televisivo citado tem um valor simbólico para a turma, visto que ela propõe questionamentos universais sobre o “ser” humano e o “poder”. É uma forma de sensibilização e de um olhar para si mesmo que cada aluno da turma deverá fazer. Os alunos da turma de aceleração criaram ainda um grupo de estudo no Facebook chamado Speak Brother – Vida Real. Nesse grupo de aprendizagem eles acessaram em sala de aula e fora dela, a qualquer hora e qualquer lugar por intermédio dos dispositivos móveis – assuntos relacionados com o que foi abordado em aula, em todas as disciplinas, pois todos os professores e alunos da turma são “amigos” no grupo. Lá, os professores e alunos fizeram postagens de vídeos, fotos, textos, músicas, imagens e sons e comentaram, debateram e expressaram suas opiniões a respeito dos conteúdos abordados em aula, de forma a sistematizar os conhecimentos adquiridos.

Ao longo do primeiro semestre de 2013, foram filmadas algumas aulas com práticas de acesso e uso da rede social *Facebook*, e também com práticas pedagógicas da sala de aula. No prazo de um trimestre, os alunos da turma de aceleração puderam assistir às filmagens a fim de olhar para si mesmos observando os acertos e erros, para coletivamente reconstruírem seus projetos de aprendizagem de vida. Os professores olhando também as filmagens de suas práticas pedagógicas puderam também avaliar a si próprios, fazendo os ajustes necessários para o aperfeiçoamento de suas práticas em sala de aula. Ficou disponível durante um turno da semana, o painel confeccionado com o olho do Big Brother – Vida Real em uma “sala de confessionário”, onde haverá uma câmera para que o aluno ou professor possa falar de suas ansiedades, atritos, expectativas e progressos na sala de aula. Os vídeos do confessionário também foram avaliados pelos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico.

### **Análise dos resultados**

A prática pedagógica associada aos dispositivos móveis foi ao encontro de uma nova abordagem de ensino ainda não conhecida nas salas de aula da EMEF Artur Oscar Jochims e na rede municipal de Canoas. Tal proposta serviu como elemento motivador e como abertura de um novo horizonte para olhar o fazer pedagógico, propondo interação entre alunos e professores, melhorando a forma de ensinar e aprender diários. Pudemos observar, a partir das filmagens feitas por câmeras de vídeo em sala de aula, certo estranhamento e até mesmo um comportamento inibido dos alunos diante desta prática não habitual no cotidiano escolar. A turma, nas primeiras aulas, demonstrava dificuldade de expressão, pois achavam que estavam sendo controlados para uma posterior cobrança sobre atitudes e envolvimento no contexto da aula. Apesar da manifestação dos professores que atendiam o grupo, explicando que as filmagens durante as aulas serviriam para a autoavaliação deles mesmos e ainda dos próprios professores, viram-se dificuldades e resistências nas primeiras duas semanas (mês de mar-

ço/2013). Os professores também sentiram receio em relação a esta ferramenta tecnológica presente em sala de aula (uma webcam conectada a um laptop), que era colocada em pontos estratégicos para registrar a prática dos professores e alunos, tanto no desempenho de suas atividades curriculares como na observação das relações professor/aluno/aluno e na totalidade do grupo.

Para despertar o interesse e participação dos discentes nas salas de aula, abriu-se um grupo de estudos como uma forma complementar do temas abordados pelos professores. O grupo nomeado Speak Brother – Vida Real, é composto por 33 membros sendo sete professores nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Educação Artística e Inglês, 20 alunos da turma de aceleração A1. Os demais integrantes do grupo foram convidados a se tornar amigos participantes, como colegas de outras turmas e outros professores que não ministram aulas na turma A1. No início da abertura do grupo foi proposto um trabalho sobre a arte de escrever a partir da música de um cantor brasileiro – Gabriel Pensador – intitulada “Linhas Tortas”. As postagens esperadas para esse trabalho de Língua Portuguesa não atingiram seus objetivos. Os alunos mostraram um mínimo interesse em participar e compartilhar comentários a respeito das abordagens feitas em sala de aula sobre leitura, escrita e interpretação de textos e sua importância para a comunicação e a interação entre as pessoas no mundo globalizado. Conforme mostra a figura 1 abaixo, com as postagens dos alunos:



Figura 1 – postagens dos alunos

As interferências da equipe de professores da turma A1 para que os alunos se manifestassem no grupo Speak Brother – Vida Real foi um trabalho de insistência, buscando despertar neles o interesse para os novos conhecimentos. Moraes (2003, p. 162) assevera:

*A mediação pedagógica que envolve os processos de ensino aprendizagem [...]*

reconhecendo-os como dois processos distintos que, embora sejam codeterminados e mutuamente implicados, não são automaticamente recíprocos. Biologicamente, não é possível interações instrutivas, pois a realidade não se impõe ao sujeito de fora para dentro.

Isso quer dizer que as aprendizagens devem ser consideradas como um processo de cooperação e interação dos atores envolvidos no ato educativo, ou seja, estabelecer um diálogo entre os sujeito e objeto, promovendo a capacidade da descoberta, da experiência e finalmente a compreensão de que as circunstâncias e o contexto vivido regem as dinâmicas do aprender e ensinar.

Para que houvesse uma participação maior nas atividades pedagógicas do grupo de estudos os professores se valeram, entre outras, de técnicas de competição em sala de aula, fomentando no aluno o espírito competitivo no qual o autor da melhor pesquisa ou produção sobre o tema proposto ganharia uma compensação. Com esta ação visando aumentar a interação do grupo, verificou-se que houve uma melhora na busca de soluções de exercícios propostos como, por exemplo, nas aulas de Ciências, como mostra a figura 2.



Figura 2 – postagens dos alunos

Assim, buscando melhorar as metodologias desenvolvidas com as aprendizagens foi necessário organizar uma reunião pedagógica para semanalmente dialogarem sobre as práticas de sala de aula, tendo como premissa o reconhecimento das subjetividades dos sujeitos aprendizes e também da não linearidade do processo de aquisição do conhecimento. Dessas reflexões feitas a partir das falas dos professores e das filmagens feitas em sala de aula e no “confessionário”, observou-se a dificuldade de alguns docentes no domínio das TDs. Em uma das reuniões pedagógicas, a pauta foi a formação de professores para a aquisição de habilidades com as TDs. Percebeu-se que boa parte deles tinha pouca ou nenhuma habilidade para o uso das TDs, sendo que a exigência primeira seria um curso de formação de professores para

o uso dessas tecnologias. Percebeu-se que a sala de aula é um laboratório vivo de aprendizagem recíproca, cuja relação dialética se dá de forma compartilhada, de troca e de interação, transformando “o quadrado estático da sala de aula” em um ecossistema de interações com o meio e entre si.

Quanto à avaliação da supervisão escolar acerca da inclusão das aprendizagens ubíquas no currículo, a supervisora afirmou em entrevista que este foi um projeto que trouxe uma nova roupagem às práticas vigentes na escola até então. Do uso do quadro e livros didáticos houve um salto qualitativo com a inserção dos dispositivos móveis em sala de aula, associado ao grupo de estudo Speak Brother – Vida Real. Os professores da turma A1 chegaram ao um consenso após a produção dos pareceres dos alunos de forma individual. Houve um crescimento no aspecto afetivo e cognitivo em boa parte da turma. Eles consideraram que a adesão do grupo às aprendizagens ubíquas tornou-os autônomos e produtivos, de maneira que ativou um processo de aprendizagem colaborativa. Ficou claro que ainda há muito a avançar, mas é inegável que o processo de aquisição de conhecimentos é muito mais abrangente quando há espaços que estão inseridos em contextos e circunstâncias do meio a que pertencem os discentes. Isso quer dizer que as aprendizagens se significam e ressignificam no processo incessante de fruição das redes sociais, sendo que sua utilização como recurso pedagógico associada às redes sociais traz novas formas do aprender e do saber, nas quais aluno e professor contribuem mutuamente para romper as fronteiras do espaço e do tempo escolar, e ainda dos conteúdos curriculares tradicionais, já não tão efetivos. Fica aqui, a proposição de uma prática pedagógica inovadora, articulando a observação dos atores envolvidos no ato pedagógico e ainda o desafio de incorporar aos currículos escolares as aprendizagens ubíquas, privilegiando a formação de professores e alunos para o domínio das TDs.

### **Considerações finais**

Queremos destacar que esse estudo está em andamento e busca contribuir para a efetivação das aprendizagens de alunos com distorção idade/série, asseverando que o uso das TDs associada às redes sociais é uma ferramenta possível no processo de ensino aprendizagem, promovendo a autonomia, as relações interpessoais, a motivação e a colaboração, levando o aprendente a tornar-se crítico e reflexivo, tomando consciência da representação da informação obtida de forma a problematizá-la e tendo como matéria-prima final a representação do pensamento, assim, tornando-se cidadão e construtor de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CATELLS, M. A cultura da virtualidade real: a integração da comunicação eletrônica, o fim da audiência de massa e o surgimento das redes interativas. In: \_\_\_\_\_. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 353-401.

LEMOS, A. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Meridional, 2002.

MORAES, M. C. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RUDIO F. V. **Introdução a pesquisa científica**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N. Aprendizagem nas Redes Sociais: Colaboração Online na Prática de Ensino Presencial. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012**, São Carlos. Anais do (SIED:EnPED). São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/43/17>>. Acesso em: 21 jul. 2013.



## ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS APÓS A REALIZAÇÃO DA PROVA DA PRIMEIRA FASE DA 9ª OBMEP

*Paulo Marcus Hollweg Corrêa*

*EMEF Rio Grande do Sul*

*[professorpaulohollweg@hotmail.com](mailto:professorpaulohollweg@hotmail.com)*

### **Resumo**

Apresentação de pesquisa em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e em uma Escola Estadual de Ensino Médio, ambas do município de Canoas-RS, sobre o desempenho de seus alunos nas provas da primeira fase da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e sobre a opinião deles sobre o fato da sua escola participar dessa competição científica. Nas duas pesquisas, obtiveram-se resultados interessantes e, por não se tratar de um trabalho fechado e concluído, tais resultados podem e devem servir para discussões entre grupos de professores de todos os níveis de ensino.

**Palavras-chave:** OBMEP. Pesquisa com participantes. Desempenho.

### **1 Introdução**

Este trabalho apresenta alguns resultados obtidos a partir da participação de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na 9ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e de uma comparação sobre o desempenho da primeira escola com uma Escola de Ensino Médio, ambas de Canoas-RS. Após a realização da prova da primeira fase da 9ª OBMEP, pesquisou-se a opinião dos alunos sobre a OBMEP e analisou-se o desempenho dos envolvidos. As questões propostas aos alunos versavam sobre a importância de a escola propiciar-lhes a participação em olimpíadas científicas. O propósito desse trabalho está em observar se os principais objetivos da OBMEP estão sendo atingidos e quais são os pontos que devem ser aprimorados para uma melhora nos resultados já obtidos. Não cabe a esse trabalho abordar pesquisas com críticas ou alertas em relação às metodologias de ensino que estão sendo aplicadas na escola devido ao currículo escolar de Matemática utilizado no município de Canoas. Porém, o trabalho pode servir como um ponto de discussão entre os órgãos competentes para aprimorar seus currículos e, entre os professores de Matemática, sobre as provas da OBMEP como uma fonte de exercícios interessantes e que fogem da forma de abordagem da maioria dos livros didáticos tradicionais desta disciplina escolar.

## 2 Desenvolvimento

A OBMEP é uma realização do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA/RJ) e busca estimular o estudo da matemática e revelar talentos na área. A primeira parte do trabalho decorreu após a correção da prova da primeira fase da 9ª OBMEP, que se constituiu de uma prova objetiva com 20 questões de múltipla escolha. Iniciamos com um levantamento simples sobre o desempenho dos alunos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Canoas-RS. Observamos que a média de acertos dos alunos nessa prova da primeira fase da OBMEP ficou em aproximadamente 4,32 acertos por aluno, ou seja, um aproveitamento de aproximadamente 21,6% do total de questões da prova. Esses dados podem ser vistos na tabela abaixo:

**Tabela 1 – Desempenho dos alunos da EMEF na 9ª OBMEP**

Turma	Total de acertos	Média de acertos	Total de alunos	Aproveitamento (%)
1	116	4,83	24	24,17%
2	100	4,00	25	20,00%
3	117	4,68	25	23,40%
4	88	3,38	26	16,92%
5	160	5,33	30	26,67%
6	175	5,46	32	27,34%
7	70	3,5	20	17,50%
8	59	3,47	17	17,35%
9	102	3,92	26	19,62%
10	117	5,31	22	26,59%
11	57	4,38	13	21,92%
12	102	3,64	28	18,21%
TOTAL	1263	4,32	288	21,64%

Foram analisados nessa primeira escola os resultados das 12 turmas que participaram da prova da 9ª OBMEP em um total 288 alunos de nível fundamental entre 6º e 9º anos, incluindo a EJA.

O mesmo levantamento, porém com maior número de turmas e alunos, foi feito sobre o desempenho de alunos de uma Escola Estadual de Ensino Médio da mesma cidade. Obtivemos como resultado um aproveitamento de aproximadamente 24,23% do total de questões, ou seja, uma média de 4,85 acertos por aluno como aparece na tabela abaixo:

**Tabela 2 – Desempenho de alunos da EEEM na 9ª OBMEP**

Turma	Total de alunos	Total de acertos	Média de acertos	Aproveitamento (%)
1	20	98	4,90	24,50%
2	31	122	3,94	19,68%
3	31	134	4,32	21,61%

4	28	140	5,00	25,00%
5	25	102	4,08	20,40%
6	25	100	4,00	20,00%
7	25	82	3,28	16,40%
8	26	138	5,31	26,54%
9	13	96	7,38	36,92%
10	17	74	4,35	21,76%
11	18	70	3,89	19,44%
12	19	80	4,21	21,05%
13	19	74	3,89	19,47%
14	11	33	3,00	15,00%
15	18	106	5,89	29,44%
16	18	84	4,67	23,33%
17	27	108	4,00	20,00%
18	21	105	5,00	25,00%
19	19	82	4,32	21,58%
20	17	91	5,35	26,76%
21	15	87	5,80	29,00%
22	15	78	5,20	26,00%
23	22	100	4,55	22,73%
24	24	118	4,92	24,58%
25	16	81	5,06	25,31%
26	23	152	6,61	33,04%
27	26	146	5,62	28,08%
28	21	104	4,95	24,76%
29	21	109	5,19	25,95%
30	16	88	5,50	27,50%
31	23	125	5,43	27,17%
32	23	126	5,48	27,39%
TOTAL	673	3233	4,85	24,23%

Nesse levantamento foram interpretados os resultados de 32 turmas de todos os anos do Ensino Médio num total de 673 alunos. A pequena diferença entre os percentuais de aproveitamento das escolas, de 3% em média, precisaria ser amplamente discutida para que haja uma melhora significativa no desempenho dos alunos.

Com esses primeiros resultados, parece oportuno questionarmos se nossos alunos estão sendo preparados para realizar as provas nos moldes da OBMEP, Canoas Avalia, ENEM, Prova Brasil, etc.? O município, o estado e a União fazem avaliações externas de desempenho e exames de ingresso ao Ensino Superior, e utilizam os resultados dessas avaliações como ponto de partida para qualquer projeto educacional. O desempenho, porém, dos alunos geralmente fica abaixo das expectativas dos professores. A resposta para a pergunta acima parece

óbvia devido aos resultados obtidos em outra pesquisa que foi realizada com os alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os números que obtivemos não fogem muito dos resultados que apresentamos anteriormente nesse trabalho. Vejamos os resultados referentes à prova de Matemática do Canoas Avalia 2012 na tabela abaixo:

**Tabela 3 – Desempenho de alunos das EMEF na prova de Matemática do Canoas Avalia 2012**

Turma	Total de alunos	Total de acertos	Média de acertos	Aproveitamento
1	24	103	4,29	28,61%
2	21	83	3,85	25,71%
3	24	129	5,25	35,00%
4	28	167	5,96	39,76%
5	24	119	4,96	33,05%
TOTAL	121	601	4,86	32,43%

No desempenho da Escola de Ensino Fundamental, em níveis de escolaridade diferentes, com relação à prova de Matemática do Canoas Avalia 2012, os percentuais de aproveitamento ficaram em aproximadamente 29% para os sextos anos do Ensino Fundamental e 36% aproximadamente para o último ano do Ensino Fundamental no seu total de aproveitamento da prova. Já o aproveitamento geral da escola ficou em aproximadamente 32,43%, ou seja, um aproveitamento menor que um terço do aproveitamento máximo possível.

A título de curiosidade, foi feito um levantamento em que entregamos aos alunos de cinco turmas da Escola Municipal uma grade de respostas da prova da OBMEP totalmente em branco. Pedimos que preenchessem de forma aleatória a grade de respostas. A única orientação aos alunos foi de não marcarem duas respostas em uma mesma questão para que a questão não fosse anulada. Queríamos com isso, simular uma situação em que o aluno recebe a prova, porém não tem interesse em resolvê-la, sendo assim, vai preencher a grade de forma aleatória. O resultado foi de uma média de 4,19 acertos por alunos, ou seja, aproximadamente 20,94% de aproveitamento da prova, como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 3 – Desempenho de alunos pela grade aleatória**

Turma	Total de alunos	Total de acertos	Média de acertos	Nota da turma
1	27	105	3,89	19,44%
2	25	112	4,48	22,40%
3	29	122	4,21	21,03%
4	31	129	4,16	20,81%
5	30	126	4,20	21,00%
TOTAL	142	594	4,19	20,94%

Com esses resultados, mostramos que a grande maioria dos nossos alunos realizou a prova da primeira fase da OBMEP de forma aleatória em ambas as pesquisas, pois os resul-

tados são muito próximos. Mas o que faz os alunos marcarem aleatoriamente as respostas? Essa é outra questão que vamos tentar responder nesse trabalho, para isso vamos buscar informações sobre as considerações que os alunos fazem com relação à OBMEP e o fato de a escola participar de competições científicas. Fizemos uma pesquisa com os alunos apresentando as seguintes perguntas:

**Pergunta 1** – Qual a sua opinião sobre o fato da sua escola participar da OBMEP?

**Pergunta 2** – Sobre as questões que apareceram na prova da OBMEP desse ano, qual foi a sua maior dificuldade?

Para a Pergunta 1 obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

1. 3,49% dos alunos acham sem importância nenhuma a escola participar da OBMEP.
2. 15,38% dos alunos são indiferentes à participação da escola na OBMEP.
3. 41,27% dos alunos acham relevante a escola participar da OBMEP, pois a escola tem alunos que podem aproveitar essa oportunidade.
4. 39,86% dos alunos acham importante a escola inteira participar da OBMEP com o objetivo de melhorar o seu desempenho na disciplina de Matemática.

Para a Pergunta 2 obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

5. 6,29% dos alunos consideraram o número de questões da prova.
6. 19,58% dos alunos consideraram que as questões da prova são muito extensas.
7. 29,37% dos alunos consideraram as questões sobre os assuntos que ainda não foram trabalhados em aula.
8. 28,67% dos alunos consideraram os enunciados dos exercícios confusos, com palavras desconhecidas na prova da OBMEP.
9. 16,09% dos alunos consideraram outro motivo além desses abordados.

Participaram dessa última pesquisa os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Canoas, na qual 81,12% de seus alunos fizeram a prova da 9ª OBMEP em junho desse ano.

### 3 Conclusões

Pode-se observar que a maioria dos alunos aprova o fato de a Escola Municipal de Ensino Fundamental Canoas participar de competições científicas como a OBMEP, porém o seu desempenho ainda está abaixo do ideal. Parece ser um campo amplo para se trabalhar e obter resultados positivos. Porém é preciso que haja interesse da escola, dos professores e principalmente de órgãos responsáveis do governo.

## ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTOS CONCRETOS

*Renato Avellar de Albuquerque*

*EMEF David Canabarro  
prof.renatohistoria@gmail.com*

### **Resumo**

Este artigo relata a experiência nas aulas de História nas turmas de 8º ano, na EMEF David Canabarro com a utilização de maquete como forma de estimular o estudo de conteúdos relacionados à disciplina, desenvolvendo diversas competências e criando situações que permitiram aos alunos vivenciarem um papel ativo na construção de conhecimentos escolarizados em um contexto colaborativo sob objetos de aprendizagens concretos.

**Palavra-chave:** Ensino de História. Ensino Fundamental. Objetos de aprendizagem.

### **Introdução**

Criar aulas interessantes e realmente significativas nunca foi tarefa fácil. Nem mesmo idealizando o passado conseguimos ter a inocência de que as aulas, de maneira geral, sempre foram momentos interessantes e motivadores. Esta tarefa é dificultada ainda mais pela concorrência de outros atrativos, como brincadeiras ou mais atualmente as mídias digitais.

Algumas vezes os professores planejam aulas com diversos materiais, com propostas interessantes, do seu próprio ponto de vista, mas que no momento do desenvolvimento com os alunos tornam-se frustrantes por não terem despertado interesse algum. Por que será que tantas vezes os interesses de professores e alunos andam tão descompassados?

Este artigo busca fazer uma reflexão inicial sobre uma experiência de sala com o uso de maquetes em aula de História. O uso em si não tem nada de inovador, mas favorece pensar sobre razões que podem ajudar a responder a pergunta anterior. Além do aspecto material do uso de maquetes, intimamente ligado às estratégias pedagógicas para crianças no estágio operatório concreto, esta experiência também chama atenção pelos desdobramentos de situações de interação que elas criam, não apenas pelo resultado do objeto.

### **Desenvolvimento**

Existe uma vertente na área da educação que aposta no uso das tecnologias digitais como forma de revolucionar o Ensino Básico. Sem dúvida, as tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC) têm muito a contribuir com essa tarefa no século XXI. Entretanto, elas são apenas meio para desenvolver certos conhecimentos, não uma finalidade em si mesmas.

A orientação que ajusta a rota de condução da educação é dada pela teoria pedagógica a que o professor se filia ao ministrar sua aula ou agir quotidianamente na escola. Na maioria das vezes essas teorias não são estruturadas de forma clara nem de maneira exclusiva em uma corrente. Estas múltiplas contribuições formam um todo caótico de preceitos pedagógicos, políticos e ideológicos da área do conhecimento e dos conhecimentos praxiológicos de sala de aula.

Um dado importante sobre os anos finais do Ensino Fundamental reside no fato, muitas vezes negligenciado por professores das licenciaturas das áreas específicas, de estas etapas no ensino regular serem compostas por crianças. Essa simples constatação, quase óbvia, muitas vezes não é tomada como uma condição imposta pela natureza do desenvolvimento humano, na medida em que os professores cobram práticas e esquemas de desenvolvimento cognitivo típicos de indivíduos adultos.

Muitos professores continuam com o mesmo formato de aula posto em prática pelas escolas há pelo menos duzentos anos, em que os alunos enfileirados nas suas classes olham, ouvem e copiam o que o professor deseja mostrar. Esse método requer silêncio e atenção, talvez por isso mesmo seja tão difícil adequar essa metodologia com crianças. Muitos de nós, professores, nos esquecemos da inquietação característica de quando éramos jovens; não há quem não tenha passado por fases de um impulso incontrolável de se movimentar nas aulas, embora de maneira menos frequente na medida em que se avançava na idade.

Os professores de Ensino Fundamental precisam compreender que as crianças só se envolverão mais com a aula, sem o problema de indisciplina, quando o impulso da brincadeira estiver voltado à atividade pedagógica, quando brincar e estudar constituírem um único movimento. A ludicidade é um aspecto muitas vezes marginalizado nas propostas pedagógicas dos professores, considerada “perda de tempo”, quando este tempo é revertido no final das contas em períodos nos quais o professor tenta, muitas vezes inutilmente, chamar à ordem da sala, até chegar o momento em que precisa apelar para as punições.

Certamente os professores com experiência em sala de aula saberão dimensionar estas palavras, pois não é nada fácil manter esta disposição no quotidiano do nosso fazer pedagógico. Existe uma força quase coercitiva da arquitetura escolar para a metodologia expositiva, da turma enfileirada, do livro e do exercício. Nem mesmo seria correto transformar todo o tempo escolar em um contínuo brincar, afinal, a violência simbólica existente na ação pedagógica pressupõe disciplinar os indivíduos para atividades que necessitam da concentração para se ocorrerem (BOURDIEU, 2009b).

Esta organização escolar, que atinge não só a forma de ensinar como também todo tra-

balho docente, cria uma tendência comum a se utilizar um critério avaliativo baseado na produtividade do aluno. Se, por um lado, esta visão sugere que a escola ainda mantém esse caráter de maquinaria de um processo industrial, por outro podemos refletir sobre a influência que esta postura gera na construção de um *habitus* (BOURDIEU, 2009a) nas crianças ou, mais especificamente, sobre o caráter do produto. A produtividade a que me refiro está ligada ao número de trabalhos entregues, aos índices de resposta na avaliação escrita, ao nível de participação nas aulas e, por vezes, ao número de escritos feitos no caderno. Sem esse registro escrito e mnemônico dos alunos fica impossível atribuir qualquer valor ao aprendizado.

Sem dúvida, várias outras aprendizagens se processam durante um ano na sala de aula, muitas delas passam despercebidas pelos professores, e que acabam sendo ocultadas pela falta de fontes concretas para a avaliação. A avaliação do professor é uma forma de verificar o crescimento do discente em um determinado ramo do conhecimento, mas, muitas vezes, este crescimento não se dá no espaço estrito da sala de aula. Portanto, quando o professor se detém somente sobre os conhecimentos específicos que trabalha com as turmas, não estará medindo seus conhecimentos em seu processo individual de desenvolvimento cognitivo, mas sua capacidade de assimilação.

O professor pode constatar uma baixa capacidade de aprendizagem do aluno, motivada por problemas ou estágios diferenciados do desenvolvimento cognitivo, razões psicológicas ou de *habitus* comportamentais. Todavia, é importante que ele compreenda qual estratégia de aprendizagem poderá usar para a turma, seja ela como um todo, por grupos ou individualmente, depois que esta baixa capacidade ou essas “faltas” de conhecimentos são identificadas. Certamente a opção por desenvolver uma forma de ensino individualizada para o aluno se torna difícil pelo grande número de indivíduos nas salas de aula e, principalmente, pelo reduzido tempo que professores das áreas específicas passam com as turmas (TARDIF; LESSARD, 2009). Qualquer estratégia didática desenvolvida para turmas onde exista uma grande diferenciação em termos de aprendizagem e estágios de desenvolvimento pode resultar em um grande índice de fracasso escolar. Nesse caso, particularmente acho que a melhor estratégia é separar grupos de trabalhos que possam desenvolver atividades distintas, com estratégias de atividade diferenciada.

Para o discente assimilar o conhecimento trabalhado em aula, segundo uma explicação piagetiana (PIAGET, 1971), é necessário haver alguns esquemas construídos pela criança, que muda amplamente conforme o histórico de cada sujeito. O trabalho de pesquisa é uma forma de promover uma desacomodação no estudante, a ponto de fazer com que ele crie novos esquemas para a assimilação das informações e relações desenvolvidas durante a aula da disciplina. Para que o professor possa avaliar se este processo de desacomodação está ocorrendo, além de como está ocorrendo, é necessário haver um resultado concreto, algum registro desse desenvolvimento. Construir nos alunos a prática de realizar estas tarefas é o primeiro passo para um bom resultado escolar.

A avaliação serve não somente para verificar quais tipos de aprendizagens os alunos estão tendo, mas também para constatar as noções que os alunos trazem de suas experiências. Muitas vezes os professores não conseguem compreender os estágios das construções conceituais dos alunos, e noções que nos parecem elementares são ainda incompreensíveis para eles. Utilizando, por exemplo, a simples noção de tempo, pode-se observar em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental uma divisão e uma conceituação bem distintas daquela utilizadas pelos adultos. Isso ocorre também em relação à percepção sobre o espaço.

Segundo Norbert Elias (1998), as noções de tempo e espaço são construídas socialmente e não são nada elementares. O *arbitrário cultural* (BOURDIEU, 2009b) de se dividir um ano em doze meses, por exemplo, não tem nada de natural, embora os adultos tenham se acostumado tanto a essa divisão que pouco reflitam sobre seu caráter de simples convenção. As dimensões espaciais também sofrem grandes distorções quanto à visão do adulto e da criança, o que pode acarretar dificuldades para se trabalhar com o tempo.

Nesse sentido, a proposta de se criar uma representação espacial, do tempo passado, onde se operam as relações sociais a que se pretende abordar, tanto em Geografia quanto em História, pode possibilitar um exercício de abstração dessas relações baseadas em material concreto, privilegiando o lúdico e o artístico. Aspectos como esses dão uma vantagem muito grande ao trabalho com as ciências sócio-históricas, talvez maiores do que com o uso das tecnologias digitais como meio didático.

A estratégia dessa metodologia não está no simples ato da produção do objeto, mas nas possibilidades que decorrem desse processo. Primeiramente, a construção de maquetes significa um processo de pesquisa, que fomenta a aprendizagem. Em posse de um conhecimento inicial, e visual, sobre o assunto, o aluno precisa passar por um processo criativo para o planejamento e criação do objeto. Em um segundo momento, ao ser explicado para o grupo, os alunos passam a por à prova seus conhecimentos, sua capacidade de verbalização na comunicação de uma noção que foi concretizada e estando sob avaliação coletiva, na medida em que o trabalho passa a ser feito para a turma, não apenas para o professor. Nesse processo é justo que a crítica parta também dos expectadores do trabalho. Portanto, a capacidade de crítica é desenvolvida nos demais alunos na medida em que são chamados a serem críticos e alvos das críticas da “opinião pública”.

A experiência em que se baseiam estas reflexões ocorreu no ano de 2013 na EMEF David Canabarro, nas aulas de História de turmas de 8º ano. A partir da temática sobre Ciclos Econômicos foi levantada a hipótese de se criar maquetes que representassem um engenho de açúcar do período colonial, no qual seriam representadas suas partes produtivas vinculadas às atividades econômicas de exportação, às hierarquias sociais representadas pelos lugares ocupados dentro da propriedade, sob os aspectos simbólicos e das relações de trabalho, além das características estéticas e outros dados históricos que complementassem a apresentação.

O primeiro momento do projeto inicia-se pela aula expositiva, algumas pesquisas nos

livros didáticos dentro da própria sala de aula e uma explicação macro do contexto histórico do período. O lançamento da proposta de construção é precedido pelas indicações de pesquisa e possibilidades de métodos de criação, a título de exemplo. Alguns alunos trouxeram resultados preliminares sobre o assunto e fizeram consultas sobre suas ideias criativas para a elaboração da maquete, em abordagem ao professor mesmo em períodos de recreio ou na saída da aula.

No dia da apresentação para a turma foi feita uma exposição em que os alunos tinham que explicar o processo de construção da maquete para o restante da turma, os significados simbólicos de cada parte, o contexto histórico e os conhecimentos sobre o assunto trabalhado em aula, que eram aplicados na própria explicação do objeto. Após esta apresentação, cada grupo passou por uma oportunidade de ser avaliado sobre o resultado de sua construção, no qual os colegas apontaram os pontos positivos e o que necessitava ser melhorado para uma exposição mais ampla.

Na semana seguinte os alunos retornaram com a maquete após as melhorias apresentadas em decorrência da primeira apresentação e das críticas dos colegas. Desta vez a exposição foi para toda a escola. A sala de aula foi organizada de maneira expositiva, com corredores de classes em que os alunos expunham seus trabalhos e explicavam o funcionamento. Outra parte da turma ficou responsável por buscar e organizar os alunos pequenos para visitarem a exposição. Este momento, deve-se ressaltar, nem estava previsto no início da proposta da atividade, mas mostrou-se como um dos aspectos mais importantes de todo o projeto, na medida em que foram colocados no papel de desempenharem a responsabilidade por outros alunos, vivenciaram as dificuldades de se manter a ordem dos menores por comportamentos que eles mesmos demonstravam em outros momentos.

Este processo de conscientização através de um “ver-se a si” possibilitou uma reflexão sobre a importância de uma postura de seriedade em certos momentos, para um bom



Alunos do 8º ano apresentando maquete de engenho de açúcar do período colonial para crianças do 2º ano.

andamento dos trabalhos. Alguns alunos comentaram que se sentiram como professores e demonstraram conseguir avaliar aspectos positivos e negativos de se colocar nesta função, sobretudo pareceram demonstrar um sentimento de alteridade ao reconhecer as dificuldades de estar neste papel e desempenhar bem a função de ensino.



Alunos do 8º ano apresentando maquete de engenho de açúcar do período colonial para crianças do 1º ano.

## **Conclusão**

Investir em atividades diferenciadas, surgidas de sugestões de alunos, das experiências em outras disciplinas ou da criatividade do próprio professor nem sempre produz os resultados esperados. Assim como no planejamento de qualquer aula, pode ser que se obtenha a aderência dos alunos ou pode ser que haja um descompasso com o interesse dos educandos. Inovar não é garantia de aprendizado por parte dos alunos.

Mas a grande vantagem de atividades diferenciadas é que, no processo, acabamos sendo levados por caminhos novos que nos obrigam a refletir sobre nosso próprio fazer pedagógico. As atividades rotineiras são muito menos propensas a criar esta demanda reflexiva. As aulas expositivas sobre as quais já sabemos como se finalizam constituem, de certo, o lugar comum para todos os envolvidos na interação pedagógica, limitadas, muitas vezes, ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da reprodução automática.

As atividades inovadoras têm um potencial que muitas vezes não está somente na possibilidade de aprendizagem do conteúdo, mas na criação de situações que desenvolvem outras habilidades, tais como a de se relacionar, organizar eventos, desenvolver capacidades de expressão artística e verbal, métodos de pesquisa, entre tantos outros. São estas situações

de imersão em situações de aprendizagem que caracterizam a vantagem de buscar métodos novos. Considerar que crianças não pensam como adultos, e que nem sempre os estágios de desenvolvimento cognitivo estão de acordo com a faixa etária das crianças, permite que tenhamos a paciência de criar formas mais palpáveis e visíveis de ensinar relações abstratas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora. 1998.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento mental da criança**. Coleção Plura, n. 10, Porto, Portugal. Delachaux & Niestlé S.A, 1971.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

## FATOS E FICÇÕES: INTEGRANDO A NOTÍCIA E A CRÔNICA

*Janaina Cé Rossoni*  
*EMEF Rio de Janeiro*  
*janainace@gmail.com*

### **Resumo**

Este trabalho objetiva o desenvolvimento da leitura e da escrita dos gêneros textuais, notícia e crônica, em três turmas de 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Canoas. O caminho metodológico contou com quatro momentos: 1º) leitura da obra de três autores cronistas; 2º) confecção de um portfólio a partir da escrita ou ilustração das crônicas preferidas; 3º) leitura de notícias locais, regionais, nacionais e internacionais nas modalidades impressa e online; e 4º) transformação do fato em ficção, através da escrita de uma crônica. A prática em sala de aula mostrou que os alunos têm interesse em ler e escrever sobre assuntos cotidianos e que o estímulo do professor/mediador é fundamental para o despertar de novos escritores.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Gêneros textuais. Prática pedagógica.

### **1 Introdução**

A prática da leitura e da escrita em sala de aula é constantemente cobrada por órgãos políticos e sociais. Ler, compreender e escrever são condições fundamentais para uma efetiva cidadania e para a realização profissional na contemporaneidade. Os índices sobre a qualidade da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que há problemas envolvendo a leitura, a compreensão e a escrita de textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa conferem à escola o dever de promover a ampliação do conhecimento dos alunos, a fim de que eles possam interpretar textos socialmente veiculados, assumir a palavra e produzir adequadamente textos nas diferentes situações de discurso (BRASIL, 1998).

Com vistas a oferecer uma possibilidade pedagógica, este relato de experiência aborda a questão da motivação, mediada pela professora (MEIRIEU, 1998), para a leitura dos gêneros textuais notícia e crônica e a transformação dos fatos lidos em ficção, isto é, a escrita de uma crônica, a partir dos assuntos veiculados no meio jornalístico.

A fim de desenvolver esta prática pedagógica, foram escolhidas três turmas de 8ª série do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Canoas, contemplando 105 estudantes na faixa etária dos 13 aos 16 anos. A fundamentação teórica para o trabalho conta com as ideias de Meirieu (1998), Freire (2006), Koch e Elias (2008), Porto (2009), entre outros.

## **2 A sala de aula como laboratório de leitura e escrita**

A prática pedagógica que transformou fatos em ficção ocorreu no período letivo de 2013/1, quando foi proposta aos alunos uma atividade de autoconhecimento chamada autobiografia (escrita da vida de si próprio). Uma das questões para refletir abordava a leitura (obras lidas recentemente, autores e gêneros textuais preferidos) e, no ato de compartilhar as informações, houve a constatação de que pouco ou quase nada se lia.

Esse contato inicial com os alunos norteou o planejamento do primeiro semestre letivo da disciplina de Língua Portuguesa e movimentou a rotina dos estudantes formandos de três turmas de 8ª série (T81, T82 e T83),<sup>9</sup> da EMEF Rio de Janeiro, em Canoas-RS.

O método empregado dividiu-se em quatro momentos, os quais serão descritos abaixo.

### **2.1 Leitura de crônicas: textos curtos que envolvem**

A primeira atividade desenvolvida foi o sorteio de três obras de cronistas famosos entre as três turmas de 8ª série. Após o sorteio, ficou definido que a T81 iria ler “Gol de padre”, de Stanislaw Ponte Preta; a T82 ficou com “Comédias para se ler na escola”, de Luis Fernando Verissimo e “Um país chamado infância”, de Moacyr Scliar, foi a obra sorteada na T83.

Antes da entrega dos livros, a professora realizou a leitura de uma crônica de cada obra, a fim de motivá-los a ler em casa, uma vez que os textos eram curtos, leves, cômicos e traziam situações rotineiras, passíveis de ocorrer com qualquer um. As crônicas escolhidas para esta apresentação inicial do gênero textual foram: “O homem trocado”, de Verissimo; “A glória do skate”, de Scliar e “O grande mistério”, de Ponte Preta.

A leitura em sala de aula envolveu todos os alunos: estavam curiosos, atentos, expressaram espanto, riram, alegraram-se, enfim, se encantaram com as histórias, gostaram do que ouviram. Muitos queriam levar o livro naquele mesmo dia, tamanha foi a animação diante da literariedade dos textos.

A dinâmica da leitura funcionou nos seguintes moldes: o critério estabelecido para levar o livro para casa foi o da ordem alfabética, para que o livro retornasse e já soubéssemos quem seria o próximo. A combinação feita foi a de que o livro permaneceria dois dias com o aluno

<sup>9</sup> Para organizar as reflexões vindouras, estabeleço o seguinte código: T81 para alunos da turma 81, T82 para os da turma 82 e T83 para os alunos da turma 83.

para que a leitura das crônicas pudesse ser feita. A atividade envolvia ler os textos, optar por um e redigir outro texto (como poesia, por exemplo) ou fazer uma ilustração, os quais fizessem uma conexão com a leitura feita e a percepção de cada um.

Quanto ao critério da ordem alfabética, funcionou relativamente bem. Contudo, às vezes foi necessário não cumpri-lo porque alguns alunos faltaram à aula, assim, passava-se o livro ao seguinte. Outros alunos ficaram mais de dois dias com o livro, devido a suas próprias faltas, reuniões pedagógicas, feriados ou porque ainda não tinham feito o trabalho. Esses ajustes aconteceram de forma tranquila, sem rigidez ou formalidade, pois esta atividade não estava vinculada a uma nota avaliativa.

Dessa forma, os estudantes conheceram a estrutura do gênero textual crônica, suas particularidades e características. Esse procedimento de apropriação dos textos está em consonância com os estudos de Porto (2009, p. 9) que afirma: “É preciso trabalhar com uma forma de leitura que permita ao aluno reelaborar sua própria história de leitura, a história de leituras de outros textos, de outros momentos históricos”.

Quando entregavam o livro, sempre havia um comentário sobre as leituras e o porquê da escolha de uma das crônicas. Obviamente, algumas se repetiram, o que possibilitou a integração entre os pares e a interação com a história, já que conversavam sobre o assunto e se alegravam por terem gostos parecidos.

## **2.2 Reescrita da crônica: momento de interagir com o texto**

Com a reescrita das crônicas em forma de poesia ou ilustração criou-se um portfólio para guardar as produções em suas respectivas turmas. Na T81, a maioria dos alunos optou pela ilustração, utilizando-se muitas vezes da linguagem verbal para reforçar o desenho. Na T82, as opções ficaram assim divididas: metade ilustração e a outra metade, texto poético. Na T83, a opção mais escolhida para trabalhar foi a da escrita de um poema.

A título de curiosidade, os textos preferidos foram: “A velha contrabandista”, Stanislaw Ponte Preta (T81); “A foto”, Luis Fernando Verissimo (T82) e “Só mais um minuto”, Moacyr Scliar (T83).

A ideia da confecção do portfólio surgiu devido ao calendário escolar que previa a realização de uma feira multidisciplinar, na qual as produções realizadas durante o ano seriam expostas ao público. Logo, além de ser um material rico para exposição, a reescrita possibilitou aos alunos conversarem com o texto, fazerem escolhas, definirem qual crônica mais agradou e a maneira como ela seria reescrita.

### 2.3 Leitura de notícias: textos curtos que informam

O terceiro momento da proposta pedagógica incluiu o manuseio, em sala de aula, do jornal impresso. Essa possibilidade de trabalho deve-se a uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Canoas e o jornal local, Diário de Canoas. Na escola em questão, são recebidos diariamente vários exemplares do jornal. Portanto, alunos e professores têm acesso a este meio de comunicação.

A leitura das notícias passou a fazer parte da rotina da aula (PORTO, 2009). Quando não era no início do período, acontecia nos 20 minutos finais e, algumas vezes, ocorreu no término de atividades avaliativas, como testes, trabalhos e prova. Os alunos pediam pelo jornal e as notícias que mais chamavam a atenção foram as das seções “Comunidade”, “E! Esporte”, “País/Mundo”, “Polícia” e “Social”. No momento desta atividade, destacaram-se os assuntos: Copa das Confederações e manifestações sociais.

Além da modalidade impressa, as notícias locais, regionais, nacionais e internacionais também foram lidas em meio eletrônico. A busca nos sites ocorreu durante a ida dos alunos ao laboratório de informática da escola e, principalmente, em casa com os seus próprios recursos. Alguns sites se destacaram por terem mais acessos, tais como: [www.news.google.com](http://www.news.google.com), [www.g1.globo.com](http://www.g1.globo.com), [www.noticias.uol.com.br](http://www.noticias.uol.com.br) e [www.diariodecanoas.com.br](http://www.diariodecanoas.com.br).

A prática da leitura dos textos informativos gerou outras atividades. O debate esteve sempre presente em sala de aula e os fatos jornalísticos proporcionaram momentos de reflexão, de posicionamento crítico nas formas de argumentação sobre opiniões convergentes e divergentes (FREIRE, 2006).

Outra atividade interessante e muito produtiva foi o estudo da estrutura da notícia. Os alunos precisavam responder questões como: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? Esse exercício de leitura, compreensão e escrita constituiu uma rica forma de interação com os colegas e a professora, quando a mesma notícia era escolhida por mais de um aluno havia a troca de ideias entre os pares.

### 2.4 E o fato se torna ficção: cronistas em ação!

A inspiração para esta atividade parte dos textos “Gabarito seria transmitido por mensagens de texto” (notícia) e “Torpedos” (crônica de Moacyr Scliar), veiculados no jornal Folha de S.Paulo (jan./fev. 2006). A conversa entre os textos, ou melhor, a intertextualidade produzida por meio de um mesmo assunto revela várias formas de falar sobre algo, de produzir discursos, de dialogar com os textos. Em vista disso, a leitura de ambas as produções textuais serviu de incentivo para a realização da próxima atividade.

Conforme Koch e Elias (2008, p. 57), “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é

construído na interação sujeitos/textos. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.” Portanto, primeiramente, os alunos deviam escolher a notícia que mais agradou ou chamou a atenção para que pudessem, a partir da leitura e da compreensão desta, inspirarem-se para a escrita de uma crônica. Tal como fez Moacyr Scliar, mencionado acima.

As leituras previamente realizadas prepararam os alunos para esta atividade. De acordo com Kaefer e Rossoni (2012, p. 51), “quanto maior o número significativo de leituras, maior a interação do leitor com o seu objeto, o texto”. Essa interação é necessária para a apropriação das estruturas textuais e para o desenrolar da escrita.

As notícias escolhidas foram recortadas e coladas em uma folha para depois serem anexadas às crônicas. Quando as escolhas compreendiam notícias online, os alunos reescreviam o texto, ou imprimiam uma cópia, com o cuidado de colocar a fonte (o site) e a data da publicação.

Feita as opções pelo texto jornalístico, o próximo passo consistiu na criação de uma história nos moldes de uma crônica, ou seja, a narrativa precisava ser leve, curta, com um olhar sobre o cotidiano, mediante a escrita dos autores lidos, os quais fizeram parte deste processo de apropriação e conhecimento de uma crônica. A combinação feita entre alunos e professora era a de que esta atividade seria avaliada no quesito produção de texto, para fins de nota trimestral.

Muitas vezes foi necessária a mediação da professora durante a produção textual (MEIRIEU, 1998). Alguns alunos mostraram desânimo durante o processo, pois não estavam conseguindo transformar os fatos noticiados em um texto literário. Então, a professora precisou intervir e exemplificar como o trabalho poderia ser feito.

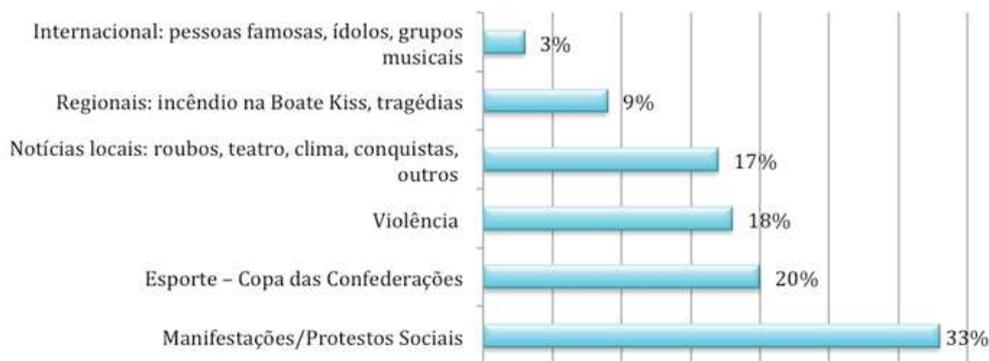
Um dos exemplos usados pela educadora foi o de uma notícia sobre a feira do livro de Canoas e uma crônica que tratasse do assunto, porém com um enfoque curioso: uma mulher estava sendo entrevistada sobre as promoções de livros na feira, contudo o objetivo de ela estar naquele local era o de se encontrar com um rapaz que conheceu em um bate-papo virtual. Aconteceu que ele não apareceu e ela ficou muito chateada e zozna diante de tanta gente que passeava pela feira, até que se deparou com um livro em uma das bancas, cujo título remetia aos encontros e desencontros virtuais. Na ânsia de adquiri-lo, acabou sendo entrevistada para uma notícia de jornal.

Outros exemplos foram citados no intuito de que os alunos entendessem que o fato poderia virar ficção, mas de uma forma diferente, inusitada, bem-humorada. A fala da professora animou os estudantes e as crônicas foram realizadas com sucesso. Segundo Kaefer e Rossoni (2012, p. 52), “o professor é um membro mediador do conhecimento. É ele quem auxilia

o aluno a ler, produzindo significados, a refletir sobre a leitura, a tomar decisões baseadas em argumentos consistentes, a se expressar através da fala e da escrita”.

Abaixo, o gráfico mostra um panorama dos assuntos noticiados nos veículos de comunicação que foram escolhidos para a escrita da crônica.

**Gráfico – Assuntos escolhidos para a escrita da crônica**



**Fonte:** A autora (2013).

Para finalizar, foi proposto um seminário para a apresentação dos trabalhos aos colegas e à professora. O encontro e a troca de saberes e ideias tornou-se um exercício bem-sucedido e necessário para promover a expressão oral, a postura, a seriedade e a exposição ao público.

Após os seminários, a professora procedeu à avaliação das produções textuais e, como o saldo de dedicação, empenho, capricho e comprometimento<sup>10</sup> foi positivo, a atividade culminou com a entrega de 11 medalhas aos “cronistas de destaque”. A seguir, os títulos das crônicas premiadas:

T81 – “A nova manifestante”, “Oh azar!”, “Com vandalismo nada se resolve”, “Realizando o sonho”.

T82 – “Querido...”, “Paranoia”, “Quem sabe um novo gaúcho?!”, “O poder do povo”.

T83 – “Grande mudança”, “A grande festa de casamento”, “Culpa”.

Essa premiação contou com a parceria da equipe diretiva da escola que patrocinou as medalhas de “Aluno Destaque”, bem como esteve presente para escutar a leitura dos textos e o desenvolvimento do trabalho: a escolha da notícia que gerou a crônica, as dificuldades durante o processo e a alegria pelo reconhecimento da escrita.

<sup>10</sup> Em seus estudos, Felicetti e Morosini (2010) ressaltam que a questão do comprometimento com a aprendizagem é entendida a partir da importância dada ao como aprender, ou seja, quanto de tempo é disponibilizado, bem como a intensidade e a variedade de meios utilizados para esse fim.

### 3 Conclusões

A realização deste trabalho pedagógico, exposto ao longo deste relato, possibilitou algumas conclusões concernentes ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa em turmas de 8ª série.

O professor configura-se como o grande mediador na realização das atividades. Alunos na faixa etária em questão precisam de estímulos para a leitura, pois há uma grande concorrência com a rapidez e a interatividade dos aparelhos eletrônicos atuais. Nesse caso, o professor/mediador é aquele que orienta, conduz e motiva o caminho do ensino e da aprendizagem, primordialmente com seu exemplo. Para tanto, há a necessidade de o professor ser um leitor. O sucesso do trabalho envolve não só o professor, mas também o aluno, pois o “comprometimento do estudante com sua aprendizagem está relacionado aos objetivos e inspirações que ele tem, desencadeando, assim, o sentido de equilíbrio entre o querer e o fazer” (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 25).

Os gêneros escolhidos para o trabalho em sala de aula (notícia e crônica) contemplam os objetivos propostos nos PCNs, que indicam o texto como a unidade básica do ensino, cujas escolhas favorecem a reflexão crítica, o exercício de formas mais elaboradas e abstratas de pensamento e a fruição estética (BRASIL, 1998). Os Parâmetros também trazem que a escola deve privilegiar o trabalho com textos de gêneros presentes no cotidiano dos alunos, assim como os que foram determinados para este trabalho. A notícia e a crônica possibilitam o reconhecimento, a compreensão e a diferenciação entre fato e ficção, entre informar e narrar, entre seriedade e leveza.

Escrever crônicas não é tarefa fácil; todavia a leitura delas e o estímulo do professor/mediador facilitam a produção. O estudo da estrutura do texto e as experiências de leitura vão proporcionando maior habilidade para escrita, pois há um significativo acréscimo de vocabulário e maior destreza com a “costura” das palavras (FELICETTI; MOROSINI, 2010).

Os seminários, os debates, as trocas de ideias e as sugestões compartilhadas constituem atividades interativas, plenas de significado e relevância. Aprender com o outro e ensinar ao outro é o real objetivo da educação: colocar em prática o saber e o interesse em conhecer.

Esta experiência satisfatória em termos de estímulo à leitura e à escrita pode servir como exemplo para educadores, supervisores, assessores pedagógicos e a alunos formandos no Ensino Fundamental, bem como para discentes de outros níveis educacionais, a fim de que possam usufruir dos gêneros textuais crônica e notícia.

Outros fatos podem ser transformados em ficção: esta experiência vivenciada em sala de aula pode figurar entre os assuntos de um próximo livro de crônicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. esp. 2, p. 23-43, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KAEFER, Aline Peletti; ROSSONI, Janaina Cé; Avaliação e Intervenção pedagógica na linguagem. In: ROSA, Sônia Maria Oliveira da. (Org.). **Protagonismo na avaliação externa: a construção coletiva do Canoas Avalia**. Canoas: Unilasalle, 2012, v. 1, p. 49-56.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.



## INTRODUZINDO O MÉTODO CIENTÍFICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Cristina Claumann Freygang*

*EMEF João Paulo I*

*[crisfreygang@yahoo.com.br](mailto:crisfreygang@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

O trabalho apresenta atividade realizada no período de 2012–2013 com um grupo de alunos pertencente aos 6º e 7º anos da Escola João Paulo I, Canoas-RS. O trabalho foi desenvolvido em reuniões quinzenais de 45 minutos em turno inverso. Para atingir os objetivos, o projeto desenvolveu-se em várias etapas. Três projetos foram realizados, aumentando-se progressivamente o nível de autonomia dado aos alunos. Durante esse período, pode-se notar uma mudança comportamental **não apenas com relação à curiosidade e à** forma como passaram a se relacionar com experimentação, tornando-se mais ativos, organizados e questionadores, mas também na postura em sala de aula, com alguns deles passando de alunos-problema para alunos mais atentos e comprometidos com trabalhos e estudos. A desvantagem de trabalhar dessa forma é que o grupo de alunos atendidos é pequeno, o que poderia ser resolvido com a montagem de um clube de ciências ou a transformação desses alunos em monitores.

**Palavras-chave:** Método científico. Experimentação. Ciências. Anos finais.

### **1 Introdução**

Nos últimos anos o desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem provocado mudanças drásticas na sociedade. Com isso cresce a preocupação com a capacidade do cidadão em se adaptar às novas realidades.

Nosso atual modelo de organização social vem legando aos sistemas educacionais a tarefa de contemplar uma formação ampla e diversificada. A escola deve preparar os indivíduos para a vida, para seu bem-estar, para atuar de forma crítica e consciente nos eventos presentes no mundo circundante. Assim, não é possível conceber que o sistema educacional tenha por fim apenas questões propedêuticas ou unicamente direcionadas para o mundo do trabalho. É necessário que ele apresente em sua estrutura organizacional elementos que permitam aos jovens uma formação para a vida. Os currículos necessitam contemplar questões que ultrapassem os conhecimentos específicos das disciplinas escolares, buscando envolver elementos como valores, atitudes, emoções, hábitos, etc.. Nesse sentido,

o ensino de ciência se torna lugar privilegiado para a articulação da prática com a

reflexão e da ação com a conceitualização. O ensino de ciência não pode visar apenas os conhecimentos dos conceitos e fenômenos específicos da disciplina, mas sim deve ser entendido como “uma alavanca preciosa para o desenvolvimento da passagem à abstração, das capacidades de raciocínio e de antecipação, favorecendo o acesso a novas operações mentais” (ASTOLFI et al, 1998, p. 103). Nesse sentido, é destacado a importância das atividades experimentais, que, segundo os autores, é a oportunidade de avançar sobre o plano da combinatória lógica da matemática e aproximar os estudantes de situações reais, oportunizando as operações lógicas, o desenvolvimento de habilidades manuais e técnicas, ao mesmo tempo em que, encoraja os estudantes a probidade intelectual e moral (ROSA; ROSA; PECATTI, 2007, p. 266).

As mesmas autoras argumentam que

Além desses apontamentos referentes à importância das atividades experimentais no ensino de ciências, há outras questões que vêm se fazendo presente nesse contexto, conforme destaca Hodson (1988), ao mencionar que há outras funções pedagógicas nessa componente curricular, além do cognitivo. Para ele, as atividades experimentais também têm por objetivo estimular a confiança e a autoestima dos alunos. “[...] o objetivo principal de tais experimentos pode ser mostrar às crianças que *e/elas* podem manipular e controlar eventos, ou mostrar que *e/elas* podem investigar e solucionar problemas – ou no mínimo tentar!” (idem, ibidem, p. 267).

Na mesma direção um grupo de professores do Departamento de Física da Universidade Estadual do Paraná, destaca que

esse processo de curiosidade, de busca e de transmissão de conhecimento faz com que o aluno passe de ser passivo no seu aprendizado, para ativo, não só no aspecto cognitivo, mas também nas relações sociais, dentro e fora da sala de aula. Quebrase, então, o paradigma educacional em que o professor é o único detentor do conhecimento, para dar lugar a um aluno agente, capaz de investigar cientificamente, buscando respostas aos seus questionamentos. Além disso, ao considerar o aluno como parte integrante do processo de construção do saber, todas as experiências já vivenciadas por ele, passam a permear o conhecimento, aproximando-o da realidade dos alunos (SILVA; COLMAN; BRINATTI; SILVA; PASSONI, 2008, p. 64).

Segundo Moço (2009), em Ciências, a estrutura que permeia as investigações tem, ao menos, quatro passos fundamentais. O primeiro deles, o levantamento de hipóteses, é uma decorrência do questionamento inicial. É o passo em que os pequenos expõem ideias que serão comprovadas ou refutadas mais adiante. Ao imaginar caminhos para tentar resolver um problema, o aluno reconstrói o conhecimento. E isso é justamente um dos principais objetivos da educação escolar.

A etapa seguinte é o levantamento de informações. Além de ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado, essa fase ajuda a criança a treinar o olhar para a observação científica, sabendo com mais precisão o que anotar em uma experiência prática, por exemplo. Levando revistas, livros e textos científicos para a sala, o docente pode deixar a turma explorar o material e ler os textos mais significativos. Se aparecerem conceitos difíceis, é preciso explicá-los sem reduzir o sentido. Por isso, é tão importante se preparar e conhecer profundamente o objeto de pesquisa.

O terceiro momento pode ser o da experimentação, geralmente tido como o ápice do projeto, mas que deve ser encarado apenas como mais uma etapa da aquisição de conhecimento.

Por último, vem a fase da síntese, e recomenda-se que a experiência seja documentada em textos ou desenhos. Procedimento obrigatório, o registro permeia todas as etapas e contribui para que o aluno reflita sobre suas hipóteses iniciais, dando mais um passo para comprová-las ou não.

A existência de um ambiente de discussão, de estudo e de debate da ciência, afastado da rigidez da sala de aula é de fundamental importância, pois o domínio da cultura científica é instrumento indispensável à participação política e cidadã. Não há como participar de uma sociedade, como agente de transformação, sem uma ciência básica. Trata-se de condição essencial, para formar pessoas criativas e participativas, capazes de atuarem na sociedade (SILVA; COLMAN; BRINATTI; SILVA; PASSONI, 2008, p. 63).

## **2 Desenvolvimento**

Ao observar as turmas de nossa escola, percebeu-se elas que apresentam dificuldades que envolvem principalmente raciocínio lógico e interpretação, assim como a necessidade de organizar os pensamentos para tentar estabelecer relações de causa e efeito, por exemplo, além da falta de comprometimento em relação às questões escolares observada em todas as turmas dos 6<sup>os</sup> anos até as 8<sup>as</sup> séries. No intuito de proporcionar atividades que instigassem a curiosidade e que desenvolvessem essas habilidades nos educandos e, ao mesmo tempo, para que se tornassem mais autônomos no futuro é que se desenvolveu esse trabalho.

### **2.1 Objetivos**

Atividades como essa tem a finalidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento de diversas habilidades, tendo como base a ciência, a tecnologia, a sociedade e meio ambiente, já que as questões científicas não estão isoladas do contexto social, político, ambiental e econômico dos estudantes. Baseado no que foi apresentado e nas dificuldades observadas nas turmas, esse trabalho busca:

1. treinar a observação
2. levar o aluno a relacionar a prática com a teoria
3. instigar a curiosidade científica
4. introduzir o método científico e entendê-lo não como um procedimento que só pode ser realizado por cientistas de jalecos em grandes laboratórios, mas também que é um que método que ajuda a resolver os problemas comuns que encontramos em

casa e, ao mesmo tempo, a compreender questões profundas sobre o mundo e o universo em que vivemos. Fazer isso de forma a minimizar a influência da parcialidade que o responsável pela experiência possa apresentar, oferecendo uma abordagem objetiva e padronizada para a condução de experiências de modo que as observações sejam passíveis de repetição.

5. entender que a ciência, tampouco, deva ser capaz de realizar julgamentos de valor. Ela não pode afirmar que o aquecimento global é ruim, por exemplo. Pode estudar as causas e efeitos do aquecimento global e relatar os resultados obtidos, não decidir o que é bom ou ruim. Além disso, os conhecimentos produzidos pela ciência não são imutáveis; podem ser aperfeiçoados de acordo com as novas descobertas que vão sendo feitas.
6. trabalhar a questão do comprometimento.

## **2.2 Metodologia e resultados**

A atividade foi realizada entre 2012 e 2013 com um grupo inicial de cerca de 20 alunos voluntários e alguns alunos convidados por se apresentarem curiosos e participativos, mas com problemas de comprometimento e conduta em sala de aula. O trabalho aqui relatado foi desenvolvido com parte desse grupo pertencente aos 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos da Escola João Paulo I de Canoas. O trabalho foi desenvolvido em reuniões quinzenais de 45 minutos no turno inverso. Para atingir os objetivos do trabalho, o projeto desenvolveu-se em várias etapas ao longo desses quase dois anos.

Durante o início do ano de 2012 montou-se uma miniestação de previsão do tempo com pluviômetro instalado em um pátio interno da escola, termômetro e barômetro, ensinando os alunos a utilizá-los e anotando-se os dados diariamente com exceção dos finais de semana e dia de planejamento da professora, onde esses dados eram pegos no site Climatempo. Por questões práticas, essa anotação ficou a cargo da professora.

A seguir trabalhou-se o método científico em si. Para isso, os alunos foram levados ao laboratório de ciências, onde se criou uma hipótese baseada em uma observação fictícia, que, no caso, era a de que o iogurte de ameixa poderia curar o câncer. Baseado nessa hipótese inicial os alunos foram incentivados a elaborar formas de testar se essa hipótese era verdadeira, seguindo-se uma explicação de como o experimento poderia ser desenvolvido na vida real; aproveitando para introduzir o conceito de importância de ter a metodologia bem descrita, para que possa ser testada por outras pessoas, o conhecimento das técnicas necessárias, o que são os controles positivo e negativo e como podem ajudar (sem contudo utilizar essa nomenclatura ainda) e aproveitando para mostrar alguns materiais de laboratório que poderiam

ser usados neste experimento. A partir das metodologias estabelecidas, criaram-se alguns resultados possíveis e questionou-se a que conclusões aqueles resultados poderiam levar.

Após esta primeira explanação o grupo passou a reunir-se para trabalhar assuntos como montagem de gráficos, tabelas, funcionamento de cada aparelho, construção de aparelhos como pluviômetros caseiros para comparar com os dados oficiais do laboratório culminando com um trabalho para a apresentação da Feira Multidisciplinar da Escola.

Após a Feira Multidisciplinar, no terceiro trimestre de 2012, elaborou-se um projeto de uma geladeira sem eletricidade para a semana da Consciência Negra. Nesse trabalho, começou-se a dar mais autonomia para os alunos. Para este projeto, mostrou-se o vídeo de como montar a geladeira e foram estimulados a se organizarem para o experimento e a explicação, cabendo ao professor um papel mais de orientação, tirando as dúvidas e ajudando na organização das ideias dos alunos.

No ano de 2013, as reuniões quinzenais começaram no final de abril e, desta vez, a proposta de projeto foi inteiramente dos alunos que resolveram escolher um projeto de extração de DNA do morango. A partir deste projeto, conversou-se com os alunos sobre a diferença entre um projeto de feira de ciências e iniciação científica. Como resultado dessa etapa, os alunos resolveram testar o experimento sozinhos em casa para, então, trazer os resultados para uma reunião marcada com este fim. Como a experiência funcionou, passaram a testar a mesma técnica para extrair DNA de outros seres, como ovo, por exemplo. Também acharam que o DNA era muito “claro” e ruim de mostrar, então decidiram tentar corá-lo. Na reunião seguinte, trouxeram seus resultados, mas seus novos experimentos não estavam sistematizados. Então se conversou sobre a necessidade de isolar variáveis para definir qual está gerando os resultados e passou-se o vídeo do “Mundo de Beakmann” sobre método científico.

Finalmente, os alunos optaram por testar a técnica no laboratório mais uma vez, para confirmar se o que encontraram era realmente DNA e optaram por extrair da cebola. Terminada a extração, concluíram que o DNA era muito pouco em relação ao encontrado na extração do morango, por exemplo, e acabaram por elaborar a hipótese que a quantidade de DNA poderia estar relacionada à quantidade de “suco” encontrada no material. Então depois de algum debate decidiram testar a hipótese com uma laranja. Toda essa etapa foi desenvolvida sem interferência do professor.

No dia seguinte, informaram que a experiência havia funcionado e concluíram que a hipótese era correta e, a partir disso, passaram a elaborar a apresentação do trabalho na Feira Multidisciplinar deste ano.

### **3 Conclusões**

É inegável a contribuição desse tipo de atividade para o processo de formação dos

estudantes em suas diferentes dimensões. Durante os quase dois anos de trabalho com esse grupo, pode-se notar uma mudança desses alunos, não apenas com relação à curiosidade e à forma como passaram a relacionar-se com as experiências trabalhadas neste período, tornando-se mais ativos, organizados e questionadores, mas também na postura em sala de aula, com alguns deles passando de alunos-problema para alunos mais atentos e comprometidos com entrega de trabalhos e estudos. A atividade desenvolvida com esse grupo de estudantes revelou que os alunos ao se sentirem envolvidos com o objeto do conhecimento se veem mais atraídos por ele, acabando por despertar mais interesse e motivação para a aprendizagem. O mesmo trabalho foi desenvolvido também com alunos das 8<sup>a</sup> séries, mas sem o mesmo resultado, pois ao chegar próximo ao final do ano eles encontravam-se mais preocupados com os detalhes da formatura, deixando de participar ativamente das atividades.

A desvantagem de trabalhar dessa forma é que os grupos de alunos atendidos são pequenos e uma grande parcela de alunos não tem a oportunidade de participar. A dificuldade de trabalhar a experimentação com muitos alunos é uma queixa recorrente dos docentes que afirmam que o grande número de alunos por turma se torna o maior empecilho para a realização de atividades experimentais, ocasionado o predomínio de aulas expositivas, segundo Salgado (2013). Para minimizar esse problema, talvez uma próxima fase seja necessária para quando este grupo estiver mais maduro, já que ainda tem limitações na capacidade de síntese e organização do que observam, inserindo-os como alunos monitores de novos grupos ou, então, propor a criação de um clube de ciências na escola.

## REFERÊNCIAS

- HODSON, D. Hacia um Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 12, n.3, p. 299-313. 1994.
- MOÇO, A. Iniciação científica nas séries iniciais. **Nova Escola**, São Paulo, v. 220. 2009.
- ROSA, C. W. da; ROSA, A. B. da; PECATTI, C. Atividades experimentais nas séries iniciais: relato de uma investigação. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v.6, n.2, p. 263-274. 2007.
- SALGADO, E. S. **Experimentação no ensino de ciências em escolas de ensino fundamental: Planaltina-DF**. 2013. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SILVA, J. B. da; BRINATTI, A. M.; SILVA, S. L. R. da. Clubes de ciências: uma alternativa para melhoria do ensino de ciências e alfabetização científica nas escolas. In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física. 2009. Vitória, ES.

SILVA, Jeremias Borges da; COLMAN, Jordana; BRINATTI, André Maurício; SILVA, Sílvia Luiz Rutz da; PASSONI, Sabrina. Projeto criação Clubes de Ciências. **Conexão UEPG**, Ponta Grossa-PR, v. 4, n. 2, p. 63-66, 2008.



## O CURRÍCULO ESCOLAR E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

*Juliana Cristina da Silva*

*EMEF Tancredo de Almeida Neves*

*[july-lucas@hotmail.com](mailto:july-lucas@hotmail.com)*

### Resumo

Este trabalho apresenta o processo de construção da Proposta Político-Pedagógica da EMEF Tancredo de Almeida impulsionada pela chegada do 6º ano do Ensino Fundamental, levando o grupo docente a refletir sobre o trabalho pedagógico realizado até o ano de 2010. Sob esta perspectiva, a formação continuada dos professores foi direcionada para subsidiar e discutir a elaboração desta proposta, não oportunizando apenas a reflexão sobre as práticas, mas também que fossem registradas as opiniões destes sobre aprendizagem e planejamento, através de um questionário elaborado pela equipe diretiva. Conscientes da seriedade de se conhecer a realidade da comunidade da qual fazemos parte, foi feito um mapeamento junto aos responsáveis dos alunos, identificando grau de instrução dos pais, núcleo familiar, opções de lazer e cuidadores dos alunos no turno oposto ao da escola, além de assembleias realizadas com os estudantes. Na aproximação entre a opinião dos professores, da comunidade, das experiências escolares e dos autores pesquisados, foi verificada a importância da afetividade e do diálogo entre as disciplinas, fazendo com que o currículo fosse modificado, agrupando-as em três grandes áreas do conhecimento assim chamadas: Linguagem, Ciências Sociais e Ciências Naturais, dentro de um princípio de transdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Currículo. Transdisciplinaridade. Afetividade. Formação Continuada. Proposta Político-Pedagógica.

### 1 Introdução

A Proposta Político-Pedagógica da EMEF Tancredo de Almeida Neves, da Rede Municipal de Canoas, iniciou sua reconstrução no ano 2010, motivada pela implementação do 6º ano do Ensino Fundamental, prevista para o ano seguinte, gerando uma ampliação gradativa dos anos finais. Neste trabalho, foi dada igual importância tanto à teoria quanto à prática, pelo reconhecimento de que ambas devem caminhar juntas. Também participaram deste processo todos os segmentos do contexto escolar: professores, alunos e responsáveis; cada um participou da elaboração deste documento que norteia o trabalho desenvolvido pela escola. O principal foco foi unir as disciplinas em três áreas do conhecimento: Linguagem, Ciências Sociais e Ciências Naturais, além de ser verificada a importância da afetividade no processo de ensino/

aprendizagem.

## 2 Desenvolvimento

Rousseau (1999) afirma que não se deve tentar educar uma criança quando não sabemos conduzi-la para onde se quer. Este pode ser um dos grandes problemas das instituições de ensino da atualidade: não saber para onde vai, o que construir, ficando muitas vezes à mercê dos objetivos pessoais dos educadores que nelas trabalham. Julgou-se necessário então discutir se as práticas utilizadas na EMEF Tancredo Neves estavam atendendo à demanda atual, se o trabalho proporcionava uma educação de qualidade, tornando o aluno um ser crítico, conforme a filosofia da escola.

Sendo o professor o principal organizador do trabalho pedagógico, este foi o segmento que, de forma mais sistemática, participou deste processo, tendo sido a maioria das formações continuadas formatadas com este cunho, construindo-se espaços de trocas de ideias, estudos, reflexões e pesquisas para então reformular a Proposta Político-Pedagógica. Os pais responderam a um questionário, para que se pudesse reconhecer o perfil da comunidade, e nos Conselhos de Classe Participativos estes foram consultados, podendo expor de forma oral o que pensavam sobre a educação oferecida a seus filhos. Os alunos, por sua vez, puderam criticar, sugerir e elogiar a escola nas assembleias realizadas pela equipe pedagógica.

Diante dos anseios dos indivíduos integrantes da EMEF Tancredo Neves retratados nos dados coletados nos diferentes espaços, coube à equipe diretiva buscar autores que abordam os temas investigados, o que Gil (1994) conceitua como uma pesquisa bibliográfica. Neste cruzamento, a afetividade apareceu como fundamental no processo de ensino/aprendizagem e da necessidade de aproximar as disciplinas, considerando que o aluno precisa desenvolver-se de forma integral. Dessa forma, as sete disciplinas foram agrupadas em três grandes áreas do conhecimento, num princípio de transdisciplinaridade. O currículo passou a funcionar da seguinte forma:

- Linguagem: compreende o Português, Inglês, Educação Física, Arte e Informática.
- Ciências Naturais: Ciências e Matemática.
- Ciências Sociais: História, Geografia e Ensino Religioso.

Educadores e pais têm o compromisso de desenvolver nossos educandos nos aspectos motor, social, cognitivo, psicológico e afetivo, conscientes de que cada um tem um papel diferente neste processo; no entanto, os objetivos são os mesmos. Dentro deste mesmo processo, foi dada prioridade para as concepções de aprendizagem e os métodos avaliativos foram deixados para o final, pois

é preciso primeiro pensar em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar malas sem saber o destino da viagem (HOFFMANN, 2005, p. 13).

O fato de a escola ter um número médio de alunos, na ocasião eram cerca de 340, torna as relações entre os membros muito próximas, aparecendo questões relacionadas à afetividade tanto nos diálogos com os pais como com os alunos, pois ambos os grupos manifestaram interesse em terminar o Ensino Fundamental ali, pelo vínculo já estabelecido. Os professores também valorizavam a afetividade, acreditando que esta fosse fundamental na aprendizagem, contextualizando com as afirmações de Vygotsky citado por La Taille (1992), que considera o afeto e o intelecto como dois processos uniformes, uma vez que o pensamento origina-se na motivação, na qual estão incluídas as inclinações, necessidades, interesses, impulsos e emoções: “O nome, a proximidade, o olhar, o toque, a proposta do brincar: eles que abrem possibilidades de continuidade, elementos essenciais para a inserção e acolhimento” (BRASIL, 2006, p. 30).

Para que uma relação seja afetiva, ela precisa ser estreitada. E não só o vínculo aluno/professor é valorizado dentro da EMEF Tancredo Neves, como ainda o diálogo entre os professores também é considerado importante. A aproximação das disciplinas, mesmo quando ministradas por profissionais diferentes, traz benefícios para o trabalho pedagógico, fazendo com que o currículo seja repensado e a transdisciplinaridade seja uma forma de superação entre as fronteiras entre as disciplinas.

Para Rodrigues (2000), transdisciplinaridade implica o diálogo entre os diferentes campos do saber, sem impor o domínio de uns sobre os outros. Com base em Maturana, Rodrigues (2000) chama a atenção para o fato de que, mesmo que campos diferentes não se relacionem, nós, como seres humanos, os relacionamos. Diante de todo esse movimento que estava acontecendo na EMEF Tancredo, o ponto alto seria, com esta reformulação, tentar influenciar a prática e a visão de todos após vivenciarmos esta nova forma de organização curricular.

No ano de 2011, a proposta entrou em vigor e, neste ano, foi realizada uma Avaliação Institucional para verificar a efetividade desta mudança de currículo e acompanhamento das Avaliações Externas e Índices da Escola, como indicadores de resultados deste processo. A seguir, serão pontuados cada um de forma detalhada:

## **2.1 Avaliação Institucional**

No ano de 2011, foi realizada uma Avaliação Institucional, na qual participaram todos os professores e funcionários. Para os pais e alunos, utilizou-se uma amostragem de trinta elementos de cada grupo, que respondeu a um questionário com perguntas fechadas. Uma das perguntas referia-se à satisfação em relação à integração das disciplinas através das áreas do

conhecimento. As respostas apresentaram o seguinte resultado:

#### Integração das disciplinas

Segmento	Plenamente satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito
Pais	33%	62%	5%	0%
Alunos	38%	56%	4%	2%

## 2.2 Avaliações Externas

A Avaliação Externa por si só não determina o andamento real da escola, mas, após a reorganização do currículo, o IDEB da escola subiu de 5,4 para 6,2, fato que sugere um benefício positivo na aprendizagem dos nossos alunos no ano de 2011, comparado aos índices dos anos anteriores.

## 2.3 Índices da Escola

Não foram observadas mudanças significativas nos índices de reprovação da escola (6% no ano de 2010 e 4,37% em 2011), mas os índices se mantiveram com baixo número de reprovações.

Estes são alguns indícios de que este trabalho pode representar um caminho para avanços pedagógicos na EMEF Tancredo Neves. Diante da grande tarefa de proporcionar ambientes próprios para a aprendizagem e formação de cidadãos, a forma como a escola ministra seus conteúdos deve ser repensada. As áreas do conhecimento vem ao encontro desta tarefa, pois segundo Rasquini (1995), a união das disciplinas não desvaloriza os conteúdos, mas muda a postura do educador. Freire (1997) afirma ainda que a escola enfatiza muito a aprendizagem cognitiva e as outras áreas acabam sendo desfavorecidas. No momento em que a EMEF Tancredo Neves integra as Linguagens Oral, Escrita, Corporal e Artística, inicia-se o processo de rompimento destes paradigmas, dando a oportunidade do aluno que se destaca nas áreas artísticas ou na oralidade, por exemplo, tenha suas habilidades valorizadas.

## 3 Conclusões

Como foi explicitado, a EMEF reconstruiu sua Proposta Político-Pedagógica, produzindo como principal mudança o agrupamento das sete disciplinas em três grandes áreas, sendo estas Linguagem, Ciências Sociais e Ciências Naturais, comprometendo-se com o desenvolvimento integral do aluno.

No ano em que estas ações foram colocadas em prática, foram observadas progressões significativas nos índices de avaliações externas e manutenção dos índices gerais da escola,

mesmo com a inclusão de duas turmas de sexto ano que aumentou o número total de alunos da escola.

Nos questionários respondidos pela comunidade e educandos, a maioria aprovou a integração das disciplinas. Os professores estudaram, refletiram, trocaram experiências e conhecimentos pedagógicos, qualificando muito os encontros que aconteceram no momento da reformulação, trazendo benefícios para o professor de forma individual e para o coletivo do grupo, pois a pesquisa bibliográfica trouxe a teoria que, contextualizada com as práticas, criou verdadeiros espaços de produção de conhecimento.

Diante disso, conclui-se que o trabalho por áreas do conhecimento contribuiu de forma positiva para o trabalho pedagógico da EMEF Tancredo Neves, visto que motivou o desenvolvimento dos educandos e educadores pertencentes a este grupo, que, a partir dessa experiência, identificou o caminho que este grupo acreditava e o seguiu, enriquecendo e recriando novos espaços de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação (FNDE). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

RASQUINI, Lucrécia C. **Conversando sobre Interdisciplinaridade com Professores de 3ª e 4ª Séries do 1º Grau.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A Academia Vai à Escola.** Campinas: Papyrus, 1995, p. 51-57.

RODRIGUES, Maria Lucia. **Caminhos da Transdisciplinaridade: fugindo a injunções lineares.** *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 64, p. 124-134, nov. 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## SUBTRAÇÃO DE NÚMEROS RELATIVOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO

*Cristiano Cardoso Pereira*  
*EMEF Professor Thiago Wurth*  
*UFRGS*  
*[crispe75@bol.com.br](mailto:crispe75@bol.com.br)*

### Resumo

Ao longo da história da Matemática, podemos observar a grande dificuldade que a compreensão do tema números relativos tem oferecido aos matemáticos, estudantes e educadores matemáticos nos processos de ensino e aprendizagem. Neste trabalho, que faz parte de uma pesquisa para dissertação de mestrado, pretendemos relatar a aplicação de uma etapa de certa sequência didática destinada a uma turma do Ensino Fundamental, que objetiva contribuir para a compreensão da operação subtração de números relativos associando-os à ideia de posição relativa sob a perspectiva da teoria dos campos conceituais de Vergnaud.

**Palavras-chave:** Subtração de números relativos. Sequência didática. Vergnaud.

### 1 Introdução

Ao longo da minha trajetória profissional venho constatando que muitos alunos apresentam dificuldades para a compreensão dos números relativos e das operações associadas, desde o momento em que são apresentados, no Ensino Fundamental. Tais dificuldades, em muitos casos, tornam-se obstáculos para a aprendizagem de muitos conteúdos apresentados no Ensino Médio.

Tais dificuldades enfrentadas pelos alunos são compreensíveis, uma vez que a humanidade levou centenas de anos para aceitar e compreender os números negativos. De acordo com Glaeser (2010, p. 66),

a introdução conceitual dos números relativos foi um processo surpreendentemente lento. Durou mais de 1500 anos, da época de Diofantes aos nossos dias! Durante todo esse tempo, os matemáticos trabalharam com números relativos, tendo deles apenas uma *compreensão parcial*, com espantosas lacunas.

Conforme observa Schubring (2007, p. 2), a história dos números negativos apresenta exemplos significativos que demonstram que a continuidade de seu desenvolvimento esteve permeada “de desvios, de regressos, de obstáculos, de diversidade conceitual em comunidades matemáticas diferentes”.

Ao observar os Parâmetros Nacionais Curriculares, verificamos que o ensino dos números positivos, negativos e o zero “podem surgir como uma ampliação do campo aditivo, pela análise de diferentes situações em que esses números estejam presentes. Eles podem representar diferença, falta, orientação e posições relativas” (BRASIL, 1998, p. 66). Acreditamos que a abordagem deste assunto a partir de diferentes contextos e procedimentos possa contribuir para o seu aprendizado. Dentro dessa perspectiva, de acordo com Vergnaud (1980, p. 81), “*é necessário, para compreender o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos, estudar conjuntos bastante vastos de situações e conceitos, ou seja, campos conceituais*”.

Dessa forma, neste trabalho, de cunho experimental, relatamos parte de uma sequência didática desenvolvida em uma pesquisa de mestrado para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Canoas, que pertence à Região Metropolitana de Porto Alegre.

## 2 Desenvolvimento

Ao longo deste encontro, propusemos o desenvolvimento de atividades que objetivavam introduzir a ideia de subtração de números relativos. Para tanto, procuramos desenvolver questões a partir de variados contextos buscando, sempre que possível, atrelá-las a situações que se aproximassem da realidade ou oferecessem sentido ao aluno.

Após um rápido diálogo iniciamos as atividades previstas.

Abaixo destacamos o material impresso fornecido aos alunos. É importante destacar que o desenvolvimento das atividades previstas se deu em duas etapas distintas. Inicialmente, propusemos o desenvolvimento das três primeiras questões de forma individual. A seguir, sugerimos o desenvolvimento das demais questões em duplas.

1) A tabela abaixo indica o número de gols marcados, o número de gols sofridos e o saldo de gols de uma equipe de futsal em cada uma das quatro rodadas do Campeonato Brasileiro de Futsal. Observe que a tabela possui espaços em branco. Portanto, com muita atenção, complete os espaços em branco da tabela observando as informações disponíveis em cada rodada.

Rodadas	Gols marcados	Gols sofridos	Saldo de gols
1ª Rodada	+3	-7	
2ª Rodada	+8		-3
3ª Rodada		- 3	+7
4ª Rodada	+2		-1

2) Em um jogo de “Play 3”, Murilo na segunda fase do jogo perdeu 50 pontos e ficou com

20 pontos. Quantos pontos possuía antes da segunda fase?

3) Neste mesmo jogo de “Play 3”, ao terminar a primeira fase, André ganhou 70 pontos. Terminada a segunda fase deste jogo, André verificou que seu saldo era de 60 pontos. O que aconteceu na segunda fase? Ele perdeu ou ganhou pontos? Quantos?

4) Os meninos da turma 7<sup>a</sup> D fizeram uma competição com um jogo de “Play 3”. Na tabela abaixo estão os resultados das pontuações das duas primeiras fases do jogo.

Aluno	1ª Fase	2ª Fase	Saldo
Murilo	ganhou 20 pontos	ganhou 50 pontos	+70
André		ganhou 30 pontos	+80
Paula	ganhou 50 pontos	perdeu 20 pontos	
Pedro	ganhou 30 pontos		-70
Jaime		perdeu 30 pontos	-100
Miguel	não pontuou		-50
Maria	perdeu 30 pontos		Zero

**Observação: Complete os espaços em branco da tabela acima.**

Dessa forma, num primeiro momento após as devidas explicações de como se desenvolveriam as primeiras atividades, procedemos com a distribuição do material impresso. Após a leitura, não houve questionamentos ou dúvidas. Imediatamente os alunos iniciaram a realização das atividades.

Ao longo da leitura, optamos por permanecer circulando na sala de aula de modo a efetuar orientações sempre que houvesse necessidade. É importante ressaltar que não houve dúvidas ou questionamentos durante sua realização. Podemos destacar apenas a colocação do aluno I: “legal Sor, um probleminha falando de jogo”.

Em um segundo momento, propomos a formação de duplas para a realização da próxima atividade. Após a distribuição e a leitura do material impresso, procedemos a verificação das possíveis dúvidas para, finalmente, iniciarmos as atividades. Ao longo de sua realização, como na sequência inicial de questões propostas, não houve questionamentos ou dúvidas externadas.

Abaixo, após a reprodução do enunciado de cada uma das atividades propostas, destacamos as respostas sugeridas pelos alunos.

### Atividades

1) A tabela abaixo indica o número de gols marcados, o número de gols sofridos e o saldo de gols de uma equipe de futsal em cada uma das quatro rodadas do Campeonato Brasileiro de Futsal. Observe que a tabela possui espaços em branco. Portanto, com muita atenção,

complete os espaços em branco da tabela observando as informações disponíveis em cada rodada.

Rodadas	Gols marcados	Gols sofridos	Saldo de gols
1ª Rodada	+3	-7	
2ª Rodada	+8		-3
3ª Rodada		-3	+7
4ª Rodada	+2		-1

Nesta primeira atividade, verificamos que quatorze alunos compreenderam a proposta sugerida e preencheram corretamente a tabela. Também verificamos que cinco alunos obtiveram êxito parcial em seu preenchimento, acertando dois ou três valores. Por fim, cinco alunos não demonstraram a compreensão do exercício proposto acertando um ou nenhum valor no preenchimento da tabela. Abaixo destacamos duas sugestões de respostas, a primeira demonstrando a compreensão parcial da proposta sugerida e a segunda, destacando uma sugestão de resposta em que o aluno demonstra não compreender a proposta do exercício.

### Sugestão 1

Rodadas	Gols marcados	Gols sofridos	Saldo de Gols
1º Rodada	+3	-7	-4
2º Rodada	+8	<del>+8</del> +5	-3
3º Rodada	+10	-3	+7
4º Rodada	+2	-3	-1

### Sugestão 2

Rodadas	Gols marcados	Gols sofridos	Saldo de Gols
1º Rodada	+3	-7	-4
2º Rodada	+8	-8	-3
3º Rodada	+11	-3	+7
4º Rodada	+2	+1	-1

2) Em um jogo de “Play 3”, Murilo na segunda fase do jogo perdeu 50 pontos e ficou com 20 pontos. Quantos pontos possuía antes da segunda fase?

Nesta atividade, também realizada de modo individual, obtivemos doze respostas corretas e doze respostas incorretas. Abaixo apresentamos uma sugestão de resposta proposta por um aluno.

### Sugestão

2) Em um jogo de "play 3", Murilo na segunda fase do jogo, perdeu 50 pontos e ficou com 20 pontos. Quantos pontos possuía antes da segunda fase?

$$\begin{array}{r} 70 \\ - 50 \\ \hline 20 \end{array}$$

Ele tinha 70 pontos antes da segunda fase.

3) Neste mesmo jogo de "Play 3", ao terminar a primeira fase, André ganhou 70 pontos. Terminada a segunda fase deste jogo, André verificou que seu saldo era de 60 pontos. O que aconteceu na segunda fase? Ele perdeu ou ganhou pontos? Quantos?

Nesta última atividade, trabalhada individualmente, verificamos que a maioria da turma compreendeu a proposta apresentada. 21 alunos responderam corretamente o problema sugerido e apenas três alunos responderam incorretamente o mesmo.

Abaixo destacamos, para fins de análise, uma sugestão de resposta incorreta.

### Sugestão

3) Neste mesmo jogo de "play 3", ao terminar a primeira fase, André ganhou 70 pontos. Terminada a segunda fase deste jogo, André verificou que seu saldo era de 60 pontos. O que aconteceu na segunda fase? Ele perdeu ou ganhou pontos? Quantos?

~~Perdeu 10 pontos~~  
~~Deu o resultado do jogo e o resultado do jogo~~  
~~Perdeu 10 pontos e ficou com 60~~  
Ele ganhou ficou com 130 pontos e não  
somar e o resultado deu 130

Concluídas as atividades anteriormente relatadas, solicitamos, em um segundo momento, aos alunos que se agrupassem em duplas para a realização das atividades posteriores.

Assim organizada a turma, distribuimos o material impresso e solicitamos, após a leitura e do questionamento sobre eventuais dúvidas, que os alunos procurassem desenvolver as questões sugeridas. Abaixo destacamos a atividade desenvolvida nesta segunda etapa da aula, bem como às sugestões de respostas atribuídas a cada questão.

4) Os alunos da turma 7ª D fizeram uma competição com um jogo de "Play 3". Na tabela abaixo estão os resultados das pontuações das duas primeiras fases do jogo.

Aluno	1ª Fase	2ª Fase	Saldo
Murilo	ganhou 20 pontos	ganhou 50 pontos	+70
André		ganhou 30 pontos	+80
Paula	ganhou 50 pontos	perdeu 20 pontos	
Pedro	ganhou 30 pontos		-70
Jaime		perdeu 30 pontos	-100
Miguel	não pontuou		-50
Maria	perdeu 30 pontos		Zero

OBS : Complete os espaços em branco da tabela acima.

Ao observar as respostas sugeridas pelos alunos nesta questão e o elevado número de respostas totalmente corretas, destacamos nesta análise, respectivamente, sugestões de respostas parcialmente corretas e minimamente corretas.

### Sugestão 1

Aluno	1º Fase	2º Fase	Saldo
Murilo	ganhou 20 pontos	ganhou 50 pontos	+70
André	ganhou 50 pontos	ganhou 30 pontos	+80
Paula	ganhou 50 pontos	perdeu 20 pontos	+30
Pedro	ganhou 30 pontos	perdeu 100 pontos	-70
Jaime	ganhou 130 pontos	perdeu 30 pontos	-100
Miguel	não pontuou	ganhou 50 pontos	-50
Maria	perdeu 30 pontos	ganhou 30 pontos	Zero

OBS : Complete os espaços em branco da tabela acima.

### Sugestão 2

Aluno	1º Fase	2º Fase	Saldo
Murilo	ganhou 20 pontos	ganhou 50 pontos	+70
André	ganhou 50 pnts	ganhou 30 pontos	+80
Paula	ganhou 50 pontos	perdeu 20 pontos	-30
Pedro	ganhou 30 pontos	perdeu 40 pnts	-70
Jaime	ganhou 70 pnts	perdeu 30 pontos	-100
Miguel	não pontuou	perdeu 50 pnts	-50
Maria	perdeu 30 pontos	não pontuou	Zero

OBS : Complete os espaços em branco da tabela acima.

### 3 Conclusões

Ao observar e analisar as respostas sugeridas pelos alunos para as atividades propostas, verificamos que em todas as atividades a maioria dos alunos conseguiu atingir total ou parcialmente os objetivos propostos, compreendendo, ainda que intuitivamente, a operação de subtração. Porém convém destacar que observamos que alguns alunos apresentaram dificuldades principalmente na última questão proposta, evidenciando a necessidade de uma ação pedagógica no intuito de retomar o estudo do campo aditivo como um todo, pois tais dificuldades podem estar relacionadas a não compreensão da operação adição de números relativos.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

SCHUBRING, Gert. Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: metodologia, abordagens e perspectivas. In: MOREIRA, D.; MATOS, J. M. (org). **História do ensino da matemática em Portugal**. Portugal: SPCE, 2005. p. 5-20.

GLAESER, G. Epistemologia dos Números Negativos. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, v. 57, p. 65-102, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=gepem&page=article&op=view&path%5B%5D=467&path%5B%5D=562>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

VERGNAUD, Gérard. Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didática das matemáticas. Um exemplo: as estruturas aditivas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 5, n.1, p. 75-90, Out./Dez.1986.



**SUMÁRIO**

## FAZENDO DIFERENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Vilmara Lia Querval*

*EMEF David Canabarro*  
*professoralia1@gmail.com*

### **Resumo**

Este trabalho busca apresentar práticas pedagógicas diferenciadas dentro da área específica de Educação Física como um meio para motivar e desenvolver o conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada, privilegiando a construção do conhecimento, tornando o aprendizado significativo, interativo, prático e formador, desenvolvido dentro da Proposta Político-Pedagógica da EMEF David Canabarro, que se fundamenta dentro de pensadores da educação tais como: Piaget, Freire, Vygotsky, Gardner e Perrenoud. As aulas são desenvolvidas, primeiramente, dentro de um espaço de sala de aula temático para estimular as diferentes formas de aprendizagem. Dentro desse ambiente, construímos pesquisas, fazemos leituras e discussões sobre temas pertinentes à área da saúde e esportes; também fazemos uso de recursos multimídias para exposição de aulas, vídeos pedagógicos, jogos esportivos, filmes e documentários e expomos os trabalhos dos alunos nesse espaço. Posteriormente, partimos para os trabalhos práticos na escola e de pesquisa em casa.

**Palavras-chave:** Educação Física. Sala temática. Aula diferenciada. Uso de multimídia.

### **1 Introdução**

O presente trabalho aborda metodologias diferenciadas para a construção do conhecimento dentro da disciplina de Educação Física, fundamentada na Proposta Político-Pedagógica da escola, que tem como referência pedagógica grande pensadores da educação tais como: Jean Piaget, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Howard Gardner e Philippe Perrenoud.

As aulas, primeiramente, são desenvolvidas em um espaço chamado sala temática, que possibilita ao aluno entrar no universo do conhecimento da disciplina de várias formas, onde podem ser oferecidos estímulos e recursos para o indivíduo, que segundo Gardner, possui características cognitivas distintas e inteligências múltiplas que devem ser respeitadas para o desenvolvimento máximo do potencial intelectual.

Várias estratégias pedagógicas diferenciadas são diariamente utilizadas para que possamos, segundo Freire, englobar a totalidade da experiência humana. Assim, fazemos uso de recursos multimídias de aulas, vídeos, filmes, documentários, pesquisas, textos para reflexão,

trabalhos interdisciplinares e atividades de prática motora, como exercício das habilidades e jogos.

## **2 Desenvolvimento**

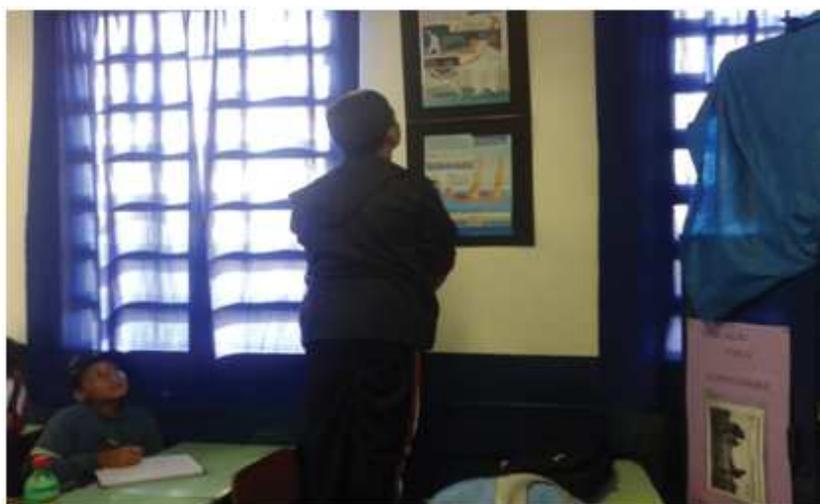
Ao lermos Kohl citando Vygotsky, relembramos que cada aluno é único e que os currículos das escolas devem sempre lembrar a quem serão apresentados e a forma como será. Assim,

empenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimentos ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas psicológicas (KOHL, 2000, p. 35).

Portanto, na nossa escola a disciplina de Educação Física busca ir além do conhecimento básico, possibilitando ao aluno alçar voos mais altos para um conhecimento aplicativo, significativo e transformador sobre o esporte e temas associados, tais como alimentação saudável, benefícios da atividade física e qualidade de vida.

### **2.1 Sala temática**

A sala temática é um espaço diferenciado e preparado pela professora para oferecer situações de aprendizagem. O local possui painéis com recortes de jornais, moldes de quadras de esportes variados, trabalhos de alunos, etc. Dentro desse ambiente, construímos pesquisas, fazemos leituras e discussões sobre temas pertinentes à área da saúde e esportes; também fazemos uso de recursos multimídias para exposição de aulas, vídeos pedagógicos, jogos esportivos, filmes e documentários.



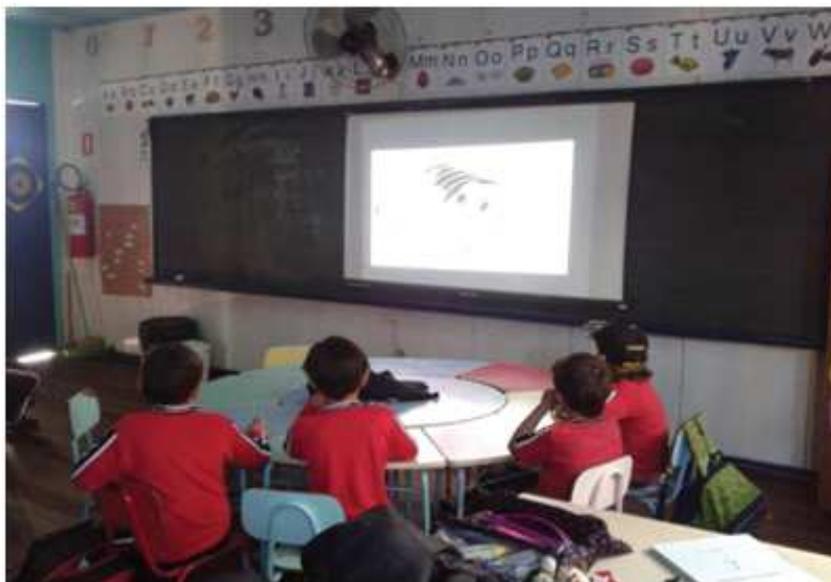
**Sala Temática de Educação Física**



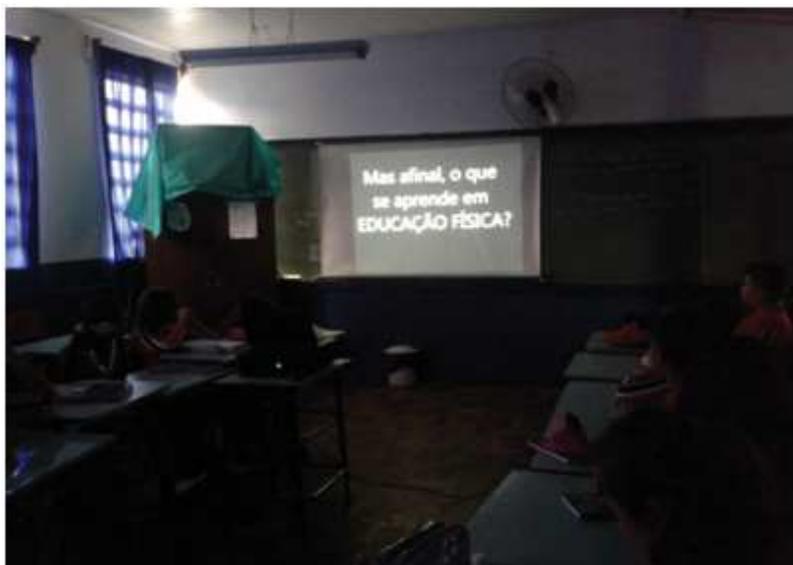
**Sala Temática de Educação Física**

## **2.2 Recursos multimídia**

Atualmente é impossível pensar a educação sem a utilização dos recursos oferecidos pela informática, internet, enfim, recursos multimídia aplicados na construção do conhecimento. Portanto, a Educação Física tem buscado oferecer aos seus alunos aulas mais interessantes e motivadoras. Este recurso está sendo utilizado nas turmas finais do Ensino Fundamental e nos 1º, 2º e 4º anos em que a professora ministra suas aulas de Educação Física.



**Aula de Educação Física – Turma: 41**



**Aula de Educação Física – Turma: 11**

### **2.3 Trabalho de pesquisa**

A disciplina de Educação Física vem estimulando a pesquisa dos educandos de forma a desenvolver a autonomia, oferecer conhecimentos variados e transformadores. Alguns trabalhos de pesquisa vêm acontecendo de forma interdisciplinar com as disciplinas de Geografia e Língua Inglesa.



**Trabalho Interdisciplinar – 8º ano**



**Trabalho Interdisciplinar – 8º ano**

#### **2.4 Mascote Bola**

Recentemente foi implantado um projeto para estimular a prática da atividade física desportiva, estimular o interesse pelos esportes coletivos e propiciar a realização de jogos com a família. Assim, a cada dia um aluno diferente leva para sua casa o “mascote da Educação Física” – uma bola de basquete para jogar e posteriormente relatar em um “Diário” suas anotações. Este projeto está ocorrendo em uma turma de 1º ano e outra no de 7º ano.

#### **2.5 Textos sobre temas ligados à qualidade de vida**

Temas ligados à qualidade de vida vêm sendo trabalhados de várias formas, como pesquisas com a família, construção de panfletos informativos e visualização de vídeos entre outros. Nos 6ºs anos são desenvolvidos assuntos ligados aos benefícios da atividade física para nosso organismo. Nos 7ºs anos, questões ligadas à alimentação saudável e nos 8ºs anos, os cuidados com a estrutura músculo/esquelética responsável pelo movimento do corpo.

#### **2.6 Prática desportiva – jogos**

A prática desportiva é realizada no segundo momento da aula na quadra da escola. Lá, vivenciamos as práticas motoras de jogos que trabalhamos no primeiro momento de forma teórica na sala temática.



**Aula Prática – Voleibol – 8º ano**

### **3 Conclusões**

A disciplina “Educação Física” desenvolve seu trabalho buscando resignificar seu papel dentro de uma gestão escolar. Segundo Veiga (1995, p. 63), isso significa “trilhar novos caminhos na esperança de uma escola melhor para todos”. Portanto, como professora busco facilitar, mediar, o conhecimento construído através de práticas diferenciadas.

Em conjunto percebemos que a proposta adotada possibilita ao aluno uma nova visão e sentido para a construção de seu conhecimento dentro da disciplina. Apoiados em nossa filosofia de educação, acreditamos estar, assim, contribuindo para que a educação realize um processo contínuo e desafiador. Desse modo, pensamos estar participando ativa e satisfatoriamente da formação de nossos cidadãos.

### **REFERÊNCIAS**

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

Kohl, Marta de Oliveira. **Aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2000.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.

VASCONCELOS, C. dos S. **Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo, Loyola, 1998.

**SUMÁRIO**

## EIXO 2

### O CURRÍCULO INTEGRADO NOS ANOS INICIAIS COMO POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR



**SUMÁRIO**

## A BIBLIOTECA EM SALA DE AULA: MEDIAÇÃO AFETIVA ENTRE LIVROS E FUTUROS LEITORES

*Raquel Belmini*

*EMEF David Canabarro*  
*[raquelbelmini@ig.com.br](mailto:raquelbelmini@ig.com.br)*

### **Resumo**

O aluno pode ir e vir dentro da escola; contudo, o local mais especial é a sala de aula. Nesse local é que o projeto “Nossa Biblioteca” modela sua importância em incorporar à criança, a riqueza do mundo dos livros, pelo qual é possível vivenciar e experimentar lugares e personagens que aguçam e aprimoram sua criatividade e imaginação. Como prática, os alunos retiram os livros e têm uma semana para lê-los. No dia da entrega, as crianças apresentam nas formas oral, escrita ou corporal a sua visão do o livro, seu título e sua história. O projeto visa à melhora no processo de ensino/aprendizagem, já que a leitura estimula positivamente os desenvolvimentos afetivos e cognitivos dos alunos.

**Palavras-chave:** Projeto. Biblioteca. Sala de aula. Incentivo. Leitura.

**SUMÁRIO**

## SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA: O CURRÍCULO ESCOLAR NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E MODALIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Evangelia Aravanis*

*Coordenadora do Subprojeto de História*

*Ricardo Mendel*

*Professor Supervisor PIBID*

*Antonio Filipe Maciel Szezecinski, Cristian Mendes dos Santos,  
Edilane Vicente dos Santos, Eduardo Aires da Silva, Élton Tejada,  
Ivando Carlos Muniz, Joseane Liscano, Leandro Barbosa dos Santos,  
Luiz Antonio Cachoeira e Maria da Graça Malizewski  
Alunos bolsistas do PIBID*

### **Resumo**

O objetivo geral do projeto é oportunizar aos alunos do curso de Licenciatura em História (Ulbra/Canoas) um aperfeiçoamento profissional e docente, ao desenvolverem ações pedagógicas que visam à “sustentabilidade e cidadania” na EMEF Guajuviras do município de Canoas. Pretende-se que os alunos pibidianos do curso de História atuem em duas frentes. Primeiramente, que desenvolvam entre os alunos da escola o tema sustentabilidade e cidadania, planejando e ministrando aulas, auxiliando no levantamento de documentos históricos a serem utilizados nas aulas, assessorando os professores titulares e elaborando materiais pedagógicos a partir de objetos recicláveis (por exemplo, maquetes históricas com garrafas pet, papelões, CDs usados, etc.). Um segundo campo foi a valorização da memória da comunidade em que a escola está inserida, o bairro Guajuviras. Em dezembro deste ano (2013), este bairro, fruto de uma ocupação popular, completará 25 anos de existência. Pretende-se que os bolsistas PIBID, conjuntamente e orientando os alunos das 8<sup>as</sup> séries, registrem os relatos orais dos familiares que participaram da ocupação e criação do bairro. Ao fazerem isso, tanto os pibidianos como os alunos da escola valorizarão a memória da comunidade, o local e os atos civis que resultaram na institucionalização de um bairro de origem popular. A partir do registro dos relatos orais, pretende-se organizar o acervo Memórias do Guajuviras, no qual, além dos registros, contará com fotografias antigas e atuais dos moradores da comunidade, bem como entrevistas de seus habitantes mais antigos. Este acervo ficará abrigado na Escola

Guajuviras. Pretende-se, a partir deste acervo, divulgar os saberes e ofícios dos moradores do bairro, valorizando a identidade deles, e contribuir para sua sustentabilidade financeira. Exemplos destas ações são exposições com relatos e fotos dos moradores e seus ofícios.

**Palavras-chaves:** Guajuviras. Sustentabilidade. Memórias. História.

## ATÉ OS SAPOS AMAM: DESMISTIFICANDO O FEIO

*Rosimere da Rosa Correa*

*EMEF Nancy Pansera*

*rosimere\_correa@hotmail.com*

### **Resumo**

O presente artigo é o resultado de um trabalho realizado a partir de uma atividade feita em sala de aula com um título da literatura infantil, através do qual foi possível introduzir, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, a oralidade, a escrita, além de possibilitar tratar com os alunos a questão do que é “belo” e do que é “feio”, temática trazida nos livros infantis. Para tanto foi apresentado aos alunos o livro *Só tenho olhos pra você*, de Graça Lima, em que não há escrita, apenas imagens. Dessa forma, foi possível a produção escrita de pequenos textos e de um texto coletivo da turma, assim como desenhos e pinturas, além do questionamento que os alunos puderam fazer sobre a beleza de cada um. A culminância se deu na produção de uma nova versão do livro pela turma.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Imagens. Preconceito. Coletivo.

**SUMÁRIO**

## DESENVOLVENDO O RACIOCÍNIO LÓGICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

*Lisiane Vanessa Murlick Bertoluci*

*Escola Ulbra São Marcos*

*[lisianebertoluci@yahoo.com.br](mailto:lisianebertoluci@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

Nesta pesquisa apresenta-se uma maneira dinâmica e diferenciada de desenvolver o raciocínio lógico nas aulas de Matemática, através do jogo Boole. O projeto foi realizado no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Ulbra São Marcos, na cidade de Canoas-RS. O jogo Boole estimula o raciocínio lógico dos alunos através da utilização de histórias lógicas, nas quais o desafio é estimular a autonomia, o raciocínio e a autoconfiança. A pesquisa foi desenvolvida durante quatro semanas e foram utilizadas as cartas vermelhas, em que a cada aula foram analisados o tempo, a concentração e o acerto das histórias do jogo. Analisando os resultados, o avanço na concentração e no interesse pelo jogo foi cada vez maior. A cada semana os alunos percebiam que aqueles que estavam concentrados concluíam a atividade com mais facilidade, despertando assim, naqueles que não estavam concentrados, um interesse maior pelo jogo. Também foi observado que o tempo de cada jogada diminuía aos poucos, devido ao fato de aumentar a concentração e interesse pelo jogo. Essa investigação comprovou que foi possível desenvolver o raciocínio lógico dos alunos nas aulas de Matemática, oportunizando aulas diferenciadas e criativas, incentivando os alunos a pensarem e motivando o prazer em aprender nas aulas.

**Palavras-chave:** Raciocínio lógico. Jogos. Séries iniciais.

**SUMÁRIO**

## DIVERSIDADE CULTURAL

*Rejane Sant'Ana Erig*  
*EMEF Theodoro Bogen*  
*[erig@ig.com.br](mailto:erig@ig.com.br)*

### Resumo

O projeto “Diversidade Cultural” para o 3º ano propõe uma discussão não só com os alunos, mas também com toda a escola sobre a identidade cultural dos envolvidos e as várias culturas existentes em nosso país nos âmbitos individual, social e coletivo, buscando entrelaçar as diversas linhas do conhecimento interdisciplinar. O trabalho com literatura infantil nos traz possibilidades de explorar várias habilidades e competências. Sendo assim, com a opção pela história “Pretinho: meu boneco querido”, pôde-se explorar a heterogeneidade da escola, o preconceito racial, as origens e etnias dos participantes, buscando a diversidade cultural em que o grupo está inserido. Com isso, foi possível contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos, que participam do processo social, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade com base no respeito mútuo.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural. Construção social. Preconceito racial.

SUMÁRIO

## DOCÊNCIA COMPARTILHADA: UMA VIVÊNCIA DE LIDERANÇA PARTILHADA

*Cristiane Trevisan Sperandio*

*EMEF Erna Würth*

*[crist.s@ig.com.br](mailto:crist.s@ig.com.br)*

*Maite Maria Schons Santarem*

*EMEF Erna Würth*

*[teteschons@ibest.com.br](mailto:teteschons@ibest.com.br)*

### Resumo

Este trabalho busca apresentar a vivência de uma docência compartilhada centrada na prática diferenciada de exercício da ensinagem, desconstruindo paradigmas convencionais de educação. Este novo formato surge em um contexto escolar que propõe uma desconfiguração do ambiente. O trabalho é resultado da vivência de duas educadoras que aceitaram o desafio proposto em uma escola da rede municipal de Canoas. Neste processo são utilizados vários apoios teóricos, destacando a proposta metodológica de José Pacheco. Nessa partilha e experiência, foi possível perceber o romper da até então solitária tarefa docente, em que o professor mantém a ilusão do poder e de ser detentor do conhecimento e “dono de sua sala de aula”, para construção de parcerias, pelas quais é necessário estar disponível a questionar e transformar sua prática, em uma ação na qual a liderança é compartilhada.

**Palavras-chave:** Docência compartilhada. Parcerias. Poder.

**SUMÁRIO**

## ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM CANOAS-RS

*Melissa Boldt Pinto Mauer*

*Professora da rede municipal de Canoas-RS,  
bolsista no Curso de Pós-Graduação “Ação Educativa  
no Ensino Fundamental” pelo Unilasalle  
[melissaboldtpinto@hotmail.com](mailto:melissaboldtpinto@hotmail.com)*

*Alessandro Cury Soares*

*Unilasalle, Orientador da monografia  
[alessandro.soares@unilasalle.edu.br](mailto:alessandro.soares@unilasalle.edu.br)*

### **Resumo**

O estudo tem como temática investigativa o ensino de ciências nos anos iniciais, suas contribuições e obstáculos para a alfabetização científica dos alunos; igualmente busca abordar a importância dos espaços de formação permanente como desafio de tornarmos nossa sala de aula um espaço mais próximo da realidade e dos alunos. Esta pesquisa tentou contribuir para o trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaborando na sua prática pedagógica e fazendo com que o professor sintasse motivado a fazer um ensino de Ciências mais atrativo e eficaz, obtendo bons resultados com seus alunos e trazendo novas ideias e caminhos para melhorar a sua prática docente. O ambiente de pesquisa se cria na observação das práticas dos docentes, gerando alguns questionamentos que surgiram durante esta observação. A abordagem metodológica é apresentada pela caracterização do estudo, campo de estudo, participantes da pesquisa, instrumentos da coleta de dados e análise dos dados. A pesquisa constatou que, para poder sanar as deficiências da formação inicial e acadêmica dos professores, cabe ampliar a oferta em cursos de capacitação voltados ao ensino de Ciências nos anos iniciais. Assim, o professor pode usar os espaços de formação permanente na escola para suprir suas necessidades. Os saberes produzidos no âmbito escolar possibilitam compartilhar e partilhar ideias, e é no coletivo que construímos a nossa caminhada e crescemos profissionalmente.

**Palavras-chave:** Alfabetização científica. Ensino de Ciências. Formação de professores.



**SUMÁRIO**

## EU E MINHA APRENDIZAGEM DENTRO DA LEITURA

*Débora Lopes Alves Duarte*

*EMEF João Paulo I*  
*[deblopes80@yahoo.com.br](mailto:deblopes80@yahoo.com.br)*

### Resumo

A leitura desenvolve a imaginação, a criatividade e amplia o vocabulário, além de ser um grande instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto necessitamos desenvolver na criança o hábito da leitura, porque isso pode proporcionar a ela atenção, concentração, originalidade, criatividade além de aumentar o vocabulário. Criei este hábito a partir de um mural com palavras, frases, textos e imagens que utilizo para o auxílio nas atividades de aprendizagem da escrita e da leitura, numa turma de alfabetização. Além disso, também foi desenvolvida uma sacola da leitura, em que as crianças levam para casa, fazem a leitura do livro escolhido e têm que criar algo lúdico para colocar na sacola e apresentar aos colegas, adquirindo assim a curiosidade de ler aquele livro. Com estas atividades pude perceber a evolução na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Leitura. Criatividade. Vocabulário. Conhecimento. Aprendizagem. Sacola de leitura.

**SUMÁRIO**

## INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Lauraci Dondé da Silva*

*Universidade Luterana do Brasil*

*[lauracidonde@gmail.com](mailto:lauracidonde@gmail.com)*

*Marlene Fernandes*

*Universidade Luterana do Brasil*

*[asspedagogia@ulbra.br](mailto:asspedagogia@ulbra.br)*

### **Resumo**

Esta pesquisa investigou a conceituação e aplicabilidade da interdisciplinaridade como atividade prática na formação do professor. O trabalho de pesquisa desenvolveu-se no início de cada semestre, com os alunos matriculados na disciplina de Projetos Interdisciplinares dos cursos de licenciatura da Ulbra/RS, de agosto/2011 a dezembro/2012. O objetivo da disciplina prevê o aprofundamento das relações de interdisciplinaridade possíveis e desejáveis na formação dos professores através de atividades acadêmicas em espaços formais e não formais de ensino. Neste período foram planejados e executados 36 projetos interdisciplinares com a participação de 144 acadêmicos e 30 instituições acolhedoras, totalizando 1080 sujeitos participantes. Os projetos interdisciplinares originaram-se a partir dos temas transversais, contemplando os aspectos relacionados aos cuidados com a saúde, meio ambiente, ética e temas locais. Conclui-se que ainda há necessidade de se refletir sobre o tema e de dar visibilidade às experiências de interdisciplinaridade que estão acontecendo nos ambientes formais e não formais de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino. Interdisciplinaridade. Formação. Professores.

**SUMÁRIO**

## LITERATURA INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR

*Patrícia Belmonte Becker Wiltgen*

*EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira*  
*[patty\\_svm@hotmail.com](mailto:patty_svm@hotmail.com)*

*Sarah Paim Gabriel*

*EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira*  
*[paim9@hotmail.com](mailto:paim9@hotmail.com)*

### **Resumo**

Com a finalidade de formar cidadãos críticos e protagonistas de suas histórias, entendemos ser preciso inovar as práticas educativas por meio de um currículo integrado. Como docentes da rede pública de Canoas, visamos proporcionar aos educandos uma formação integral. A articulação entre as diversas áreas do conhecimento viabilizou uma proposta interdisciplinar. Elaboramos um projeto de trabalho com os alunos (turmas de 1º e 3º anos) que teve como mote a literatura infantil. A partir da história “O Sanduíche da Maricota”, de Avelino Guedes, realizamos atividades de raciocínio lógico-matemático, de linguagem e de ciências. Ainda, foi criada uma “Sacola Literária”, composta por livros infantis e uma mascote. Tais materiais buscavam promover uma interação familiar, dado que os alunos a levavam para suas casas e registravam em um diário como foram esses momentos. Ao abordar os conteúdos de forma lúdica e contextualizada, percebemos a construção de aprendizagens significativas.

**Palavras-chave:** Currículo integrado. Interdisciplinaridade. Literatura infantil. Sacola literária. Mascote.

## MASCOTE: ENSINANDO VALORES

*Carla Janaína Kubiczewski Rocha*

*EMEF David Canabarro*  
*[bkrlaboratorio@gmail.com](mailto:bkrlaboratorio@gmail.com)*

### **Resumo**

O projeto “Mascote” surge da necessidade de sensibilizar os alunos quanto a questões de companheirismo, amizade, respeito e cuidado mútuo. “Skipe” é um personagem que visita as casas dos alunos e leva consigo um diário. Durante sua estada, deve participar de todas as atividades do convívio familiar e todos da casa são responsáveis por escrever os melhores momentos dessa visita. O desafio é facilitar a construção do aprendizado e trabalhar questões de cidadania dentro e fora da sala. O incentivo à afetividade, à produção textual, à construção de noções de responsabilidade e cuidado são outros fatores que trabalhamos diariamente com nosso mascote. Ao término do trabalho, espera-se ter oportunizado a todos momentos prazerosos de convívio, de acompanhamento do desempenho escolar, de criatividade e, acima de tudo, estimular o progresso na leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Companheirismo. Respeito. Responsabilidade e envolvimento familiar. Mascote Skipe.

**SUMÁRIO**

## NOSSAS DIFERENÇAS

*Márcia Cristina Patrício*

*EMEF Theodoro Bogen*

*marciapatricioester@gmail.com*

### **Resumo**

Utilizando a história “Uma joaninha que perdeu as pintas”, iniciou-se uma discussão sobre a necessidade de aceitar e respeitar as diferenças e as necessidades de cada um e, ainda, reforçar sentimentos de amizade e solidariedade. Ser diferente é perceber que cada um tem seu jeito, sua maneira, que um não é igual ao outro e que, mesmo assim, é necessário respeitar a maneira de ser de cada sujeito. Através de uma metodologia voltada à prática de jogos e brincadeiras, alicerçada na literatura infantil, constatei que sua aplicação foi importante e trouxe alguns benefícios para melhorar as relações de respeito mútuo, bem como proporcionou aprendizagens de leitura, escrita e construção de conceitos matemáticos.

**Palavras-chave:** Diferenças. Valores. Leitura. Escrita e conceitos matemáticos.

**SUMÁRIO**

## O BRINCAR E O PRAZER CRIANDO VÍNCULOS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM: A CIRANDA A ENCANTAR

*Simone de Souza Muller Montipó*

*EMEF General Osório*

*[simonesouzamuller@gmail.com](mailto:simonesouzamuller@gmail.com)*

*Magda Fontoura Vieira*

*EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig*

*[magvieira1971@gmail.com](mailto:magvieira1971@gmail.com)*

### **Resumo**

Esta apresentação irá cirandar pelos aspectos do brincar na escola e nas práticas pedagógicas. Para a reflexão, nos baseamos nos questionamentos: Por que brincar? O momento de brincar pode ser aceito como uma prática fundamental, no espaço escolar, para o desenvolvimento infantil? Para esta reflexão nos apoiamos em teorias da educação e em vivências de sala de aula abordando a importância do brincar e do prazer para fortalecer o vínculo entre professor e aluno, desenvolvendo o afeto necessário para a criança aprender. Concluímos que no brincar ocorre a possibilidade de aproximação entre professor e aluno, e que é neste momento que os vínculos são estabelecidos. Ao brincar com o seu aluno o professor desempenha um papel de parceiro, criando laços de confiança e de querer bem. O brincar não é perda de tempo. pelo contrário, ganha-se tempo com ele. Através do brincar pode-se trabalhar com o imaginário, fantasias, simbolismos, criatividade e espontaneidade.

**Palavras-chave:** Brincar. Prazer. Vínculo. Afeto. Aprendizagem.

**SUMÁRIO**

## PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL

*Sandra Lilian Silveira Grohe*

*PUCRS*

*[sandrilian@yahoo.com.br](mailto:sandrilian@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

Este trabalho busca apresentar algumas ações interdisciplinares em Educação Ambiental realizadas nos anos iniciais da EMEF Thiago Wurth, localizada na cidade de Canoas-RS, entre os anos de 2012 e 2013. Serão apresentadas práticas envolvendo saída de campo, histórias infantis, plantios, reciclagem, encontros dialógicos e o grande envolvimento da escola no concurso “Natal da Transformação” promovido pela Prefeitura Municipal de Canoas. A partir deste trabalho a escola passou a caminhar, ainda que a passos lentos, em direção ao conceito de “escola sustentável”, em que, através do envolvimento da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários e comunidade), as reflexões devem se voltar para a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, em que o currículo deverá priorizar a diversidade de saberes e a sustentabilidade socioambiental. Este trabalho está apenas no início; espera-se que, em um futuro próximo, a EMEF Thiago Wurth possa denominar-se uma escola sustentável.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Educação Ambiental. Escola sustentável.

**SUMÁRIO**

## PROJETO “FAMÍLIA NA ESCOLA”

*Valdirene Maria Pioner da Silveira*

*EMEF João Palma da Silva*  
*[valdirenepioner@hotmail.com](mailto:valdirenepioner@hotmail.com)*

*Luciane Damasceno Machado*

*EMEF João Palma da Silva*  
*[luciane.damasceno@ibest.com.br](mailto:luciane.damasceno@ibest.com.br)*

*Patrícia Ribeiro Rossato*

*EMEF João Palma da Silva*  
*[patriciarossato@gmail.com](mailto:patriciarossato@gmail.com)*

### Resumo

Este pôster objetiva apresentar uma prática, ainda em andamento, de três professoras da Rede Municipal de Ensino. Entre os objetivos da formação continuada na EMEF João Palma da Silva está aquele que norteou a ação de promover encontros trimestrais com as famílias, visando aproximá-las da vida escolar de seus filhos. Foram planejadas atividades lúdicas de acordo com cada ano (série), e o combinado foi que as mães seriam as primeiras a serem convidadas. Com elas, foram confeccionados jogos para sala de aula nas turmas de 3º ano e aplicadas atividades de alfabetização lúdica interagindo com alunos de 2º ano. Para o segundo encontro, os avós foram chamados e a atividade realizada foi um jogo de bingo, tanto no 2º quanto no 3º ano. O projeto está se desenvolvendo de forma exitosa devido à avaliação positiva dos alunos, mães e avós, pois todos solicitaram que repetíssemos as atividades.

**Palavras-chave:** Família. Encontro. Escola. Encontros trimestrais de famílias.

## RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Fabiana de Oliveira Machado*

*EMEF Assis Brasil*

*Leda Maria Alves de Lima*

*EMEF Assis Brasil*

### **Resumo**

Pensando na reflexão/ação/reflexão, traçamos múltiplos tempos que constituirão a efetivação do trabalho pedagógico da supervisão escolar e da orientação educacional, os quais alicerçarão a temática proposta através da sensibilização e contextualização do currículo. Falar do que está inserido no currículo e seus desdobramentos não significa limitar-se a discutir sobre diferentes modalidades de transmissão do saber ou sobre as metodologias que constituem tais processos, mas significa principalmente interrogar essas práticas a partir de seus fundamentos e produtos, pois sempre existem pressupostos políticos e éticos, na fase da vontade de fazer transitar parte do conhecimento de uma geração a outra, de uma pessoa a outra. Buscamos no desenvolvimento do trabalho estabelecer paralelos entre o currículo real e o idealizado, que não se refere só ao conhecimento formalizado mas também àquele que está além dele e que se efetiva na experiência vivida, tendo como metas a construção de novas estratégias de trabalho e a transdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Currículo. Transdisciplinaridade. Conhecimento. Contextualização.

## TARSILA: CORES, FORMAS E EXPRESSÕES

*Sônia Maria de Lima Markus*

*EMEF Carlos Drummond de Andrade*

*sonialmarkus@gmail.com*

### **Resumo**

O projeto “*Tarsila: cores, formas e expressões*” possibilitou aos alunos do 3º ano D desenvolver aprendizagens em várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e lúdica. Em Linguagem, foram produzidos textos em vários gêneros textuais (receita, autobiografia, poema, conto). Em Matemática, as figuras geométricas do movimento cubista possibilitaram desenvolver os conceitos de sólidos e planos geométricos. Em Artes, foram feitas releituras de algumas obras de Tarsila do Amaral. Para tanto, foram utilizadas técnicas como colagem, pintura, modelagem, desenho e fotografia. Algumas conclusões parciais são: o projeto ainda está em andamento, mas já é possível observar o quanto está sendo interessante e significativo para os alunos, pois ficam admirados ao conhecer a biografia e obra de uma das maiores artistas brasileiras que se interessava em pintar de forma inusitada, como o Abapuru. Deste projeto resultou a criação de um fanzine e de um livro coletivo. Os desenhos, fotos e painéis encontram-se organizados em um portfólio.

**Palavras-chave:** Projeto “*Tarsila: cores, formas e expressões*”. Aprendizagens interdisciplinares e lúdicas. Tarsila do Amaral.

## UM OCEANO DE POSSIBILIDADES: *FESTA NO MAR!*

*Bruna de Lima Markus*

*EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera*

*[bruna.sanders@gmail.com](mailto:bruna.sanders@gmail.com)*

### **Resumo**

“Festa no Mar”, conto popular do Japão reescrito e ilustrado por Lucia Hiratsuka, trouxe nos bichos marinhos a possibilidade à turma de 2º ano de perguntar, explorar e (re) conhecer cantigas, poemas, artigos de revista, textos informativos e outras histórias com cenários no fundo do mar. A partir desse tema, os objetivos foram organizar um estudo sobre o mar e seus animais, observar a variedade de materiais e suas diferentes formas de apresentação, através das quais podemos recorrer para estudar um assunto de nosso interesse, ampliar o repertório literário, praticar a leitura e a escrita a partir de situações significativas, desenvolver habilidades em linguagem, raciocínio lógico-matemático e expressão artística, além de discutir a importância da conscientização sobre a preservação do meio ambiente. O projeto está em andamento, e o interesse dos alunos pelo assunto e a participação são crescentes, mantendo o tema em constante discussão e construção.

**Palavras-chave:** Projeto. Interdisciplinaridade. Alfabetização e letramento. Conto “Festa no Mar”. Hiratsuka.

## A INCLUSÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

*Clara Denise Sorgetz*

*Bolsista PIBID Química – Ulbra Canoas-RS*  
[clarasorgetz@gmail.com](mailto:clarasorgetz@gmail.com)

*Grace Paim dos Santos*

*Bolsista PIBID Química – Ulbra Canoas-RS*  
[paim.grace@gmail.com](mailto:paim.grace@gmail.com)

*José Vicente Robaina*

*Coordenador PIBID Química – Ulbra Canoas-RS*  
[jvlr@terra.com.br](mailto:jvlr@terra.com.br)

*Mônica Gallon*

*Supervisora PIBID Química – Ulbra Canoas-RS*  
[monica.gallon@gmail.com](mailto:monica.gallon@gmail.com)

*Alessandra Medianeira Montipó*

*Supervisora PIBID Química – Ulbra Canoas-RS*  
[arienaidem@yahoo.com.br](mailto:arienaidem@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Jogos didáticos são ferramentas importantes para o processo de ensino/aprendizagem, tornando-se uma alternativa viável e inovadora para despertar o interesse dos alunos, levando-os a construir novas descobertas, além de desenvolver a sua personalidade. O presente artigo procura apresentar a importância da utilização dos jogos como práticas estimuladoras do raciocínio e da pesquisa, ocasionando um aprendizado espontâneo para as aulas de ciências.

**Palavras-chave:** Motivação. Ensino de ciências. Jogos pedagógicos.

### **Introdução**

A didática como uma ciência que se fundamenta nos princípios da educação e se propõe a ajudar e educar o homem é uma ferramenta importante no contexto escolar, pois é através dela que se abrem possibilidades para o ensino. O professor atuando como um mediador do processo educativo deve fazer uso de novas metodologias, e entre elas está a utilização de jogos pedagógicos, a fim de alcançar uma interação positiva e construtiva entre o saber e a aprendizagem dos alunos.

Os jogos foram escolhidos para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental com 38 alunos, em uma escola da rede municipal de Canoas. Estes alunos estão tendo os primeiros contatos com conceitos de ciências.

O uso de jogos é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois ele desenvolve a capacidade afetiva e as relações interpessoais, permitindo ao aluno se colocar no ponto de vista do outro, refletindo assim sobre os seus próprios pensamentos (BRASIL, 1997). As orientações que os PCNs propõem estão situadas nos princípios construtivistas e visam à participação do aluno na construção do conhecimento. Para que isso ocorra, é necessária a interação do sujeito com o objeto a ser conhecido. Sendo assim, a estimulação através de jogos materializa estas interações.

Os jogos pedagógicos como recurso didático têm-se mostrados muito úteis, oferecendo ao professor um instrumento que pode ser confeccionado com materiais que já fazem parte do ambiente de sala de aula ou que normalmente são descartadas nas residências (ROBAINA, 2008).

O uso de jogos educacionais para o ensino de ciências busca principalmente auxiliar os alunos a aprender ou revisar conteúdos apresentados em aula de uma forma descontraída, mas não por isso menos efetiva.

Através do PIBID, no decorrer das experiências vivenciadas, dentro e fora de sala de aula, e das bibliografias estudadas, observamos que o ensino de ciências tem papel fundamental no que diz respeito à formação integral do cidadão, e também acerca da “alfabetização científica” envolvendo todos os processos de alfabetização, além da abordagem de temas essenciais para a sociedade.

### **O planejamento das atividades**

A decadência da cultura das brincadeiras infantis é preocupante, entre outras razões, pelos benefícios psicológicos que proporcionam. Isso acontece devido à possibilidade de que as crianças têm que experimentar infinitas variações do jogo e as interações necessárias para alcançar êxito, fator que proporciona a elas a oportunidade de adquirir experiência em uma variante de processos cognitivos e emocionais que, posteriormente, necessitarão para se incorporar a uma cultura mais extensa (MURCIA et al., 2008, p. 55).

Para a escolha adequada dos jogos, foram consultados livros didáticos com base em bibliografias existentes sobre jogos e conteúdos específicos no qual auxiliaríamos a turma durante o semestre. Com base em Ausubel, Novak e Hanesian, em livro clássico na área da educação, é possível afirmar que “uma das condições para que se garanta uma aprendizagem significativa é que o aluno tenha interesse em aprender e que o material de aprendizagem seja

realmente significativo” (ROBAINA; WICKERT; COIMBRA, 2008, p. 20). Procuramos seguir uma linha de estímulo ao raciocínio e à pesquisa no qual propiciamos aos alunos experiências diversas, no intuito de possibilitar um aprendizado expressivo. Nessa linha de pensamento, cabe ao professor saber identificar até onde se encontra o conhecimento do aluno e ser um mediador da aprendizagem, levando em conta esta bagagem de conhecimento.

Na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra, Canoas-RS), o subprojeto de Química, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Capes, busca a melhoria e o auxílio ao ensino de ciências na escola conveniada, enfatizando a importância de uma alfabetização científica para uma melhor compreensão do mundo e uma conscientização ambiental. Tocadas por esse objetivo, procuramos desenvolver um trabalho diferenciado através de jogos lúdicos. Para a inclusão destes jogos foi necessário um planejamento antes de disponibilizá-los. Os jogos, ao serem elaborados, devem possuir um bom acabamento, serem bonitos e atraentes para aguçar o interesse dos alunos. O planejamento das atividades envolveu um processo de preparação e discussões por parte das bolsistas, caracterizando-se por leituras relacionadas ao papel do lúdico no ensino e reflexões durante a sua escolha. Esta etapa propiciou um planejamento coletivo e uma reflexão permanente acerca dos objetivos pretendidos. O jogo como ferramenta educativa busca equilibrar o saber com a diversão, almejando o aprendizado.

Nesse sentido, para tornar o processo de aprendizagem mais efetivo e dinâmico, é importante a utilização de ferramentas estratégicas, tais como aplicações de práticas prazerosas aos alunos. Aulas com práticas em que há participação dos alunos contribuem para que o processo de construção do conhecimento torne o ensino de ciências mais interessante e mais próximo deles, impedindo a difusão de conceitos equivocados (CAMARGO, 2007, p. 14-16).

Percebemos que a turma tinha um grande conhecimento adquirido por toda parte, através do acesso facilitado da internet e outros meios de comunicação atualmente disponíveis. Era necessário apenas um intermediador que a ajudasse a notar o que estava na sua volta, contextualizando as descobertas. Para que tivéssemos êxito neste objetivo, escolhemos quatro tipos de jogos para auxiliar em dois diferentes temas de ciências. Os jogos foram escolhidos para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, com 38 alunos, em uma escola da rede municipal de Canoas, que estão tendo os primeiros contatos com os conceitos de ciências.

## **Metodologia**

### *Saneamento básico e meio ambiente*

*Objetivo:* Propor a conscientização sobre a importância da coleta seletiva e do tratamento de água e esgotos, construindo uma relação homem/natureza, principalmente entre saneamento básico e meio ambiente.

### *Atividade 1 – Aplicação de um jogo “Reciclando nossos conhecimentos”*

A turma foi dividida em cinco grupos de 6 ou 7 alunos. Cada grupo recebeu uma caixinha que representaria a sua lata de lixo, com a cor que a identifica (azul – papel, amarelo – metal, verde – vidro, vermelho – plástico e branco para não recicláveis). Os grupos receberam cartas com gravuras de lixo e embalagens utilizadas no dia a dia, as quais teriam que descartar no seu lixo corretamente.

Ao escolher os jogos, observamos que seria possível aplicá-los em diferentes ocasiões no desenvolvimento das atividades e abordagem dos temas. Existem diferentes tipos de jogos e aplicabilidades. Lara (2004) diferencia-os em quatro tipos: 1) jogos de construção; 2) jogos de treinamento; 3) jogos de aprofundamento; e 3) jogos estratégicos.

Jogos de construção são aqueles que trazem ao educando um assunto desconhecido fazendo com que, através da sua prática, o aluno sinta a necessidade de buscar novos conhecimentos para resolver as questões propostas pelo jogo. Utilizamos o jogo “Reciclando nossos conhecimentos” para uma abordagem inicial ao tema “meio ambiente e saneamento básico”. Os alunos construíram seu aprendizado coletivamente a partir de conceitos já conhecidos, despertando e aguçando sua curiosidade ocasionando uma busca por novos conceitos e conhecimentos.

#### *Atividade 2 – Atividade de observação no pátio da escola*

As bolsistas propuseram para a turma realizar uma atividade de observação fora da sala de aula, observando o lixo jogado no pátio da escola. A atividade buscou propor uma reflexão sobre o descarte correto do lixo nas lixeiras da escola. Os alunos elaboraram um relatório individual com as anotações referentes às suas observações.

#### *Atividade 3 – Projeção de um vídeo sobre o tratamento de água*

A turma assistiu a um vídeo sobre a importância do tratamento de água e as etapas deste tratamento.

#### *Atividade 4 – Jogo de perguntas e respostas: “Quiz do meio ambiente”*

Os alunos dividiram-se em sete grupos de 5 e 6 alunos. Cada grupo recebeu uma cartela com 10 perguntas e um envelope com respostas. Foram reservados 30 minutos para os grupos encontrarem as respostas corretas dentro do envelope. Após ter sido realizada a atividade de pesquisa, cada grupo escolheu um representante para apresentar suas respostas aos demais. Para cada resposta correta, o grupo recebeu um ponto. No final houve o somatório de pontos dos grupos.

Os jogos de aprofundamento podem ser explorados depois de se ter construído ou trabalhado determinados assuntos, para que os educandos os apliquem em situações através de jogos. Após trabalhar com os alunos os temas “saneamento básico” e “meio ambiente”,

escolhemos um jogo de perguntas e respostas (quiz) como uma maneira de aprofundamento e aplicação dos conceitos apresentados em aula. Novamente em grupos, os alunos responderam às perguntas formuladas pelas bolsistas.

### *Animais vertebrados e invertebrados*

#### *Atividade 1 – Apresentação de lâminas (slides) sobre animais vertebrados e invertebrados*

Abordagem inicial ao tema, com utilização de material teórico sobre a classificação dos animais.

#### *Atividade 2 – Aplicação de um jogo: “Trilha dos Animais”*

A turma foi dividida em sete grupos de 5 a 6 alunos. Os grupos escolheram um pino da cor de sua preferência para que os representasse na trilha. Ao jogarem o dado, eles deveriam responder a uma pergunta que era sorteada no “saco de perguntas”. Para cada resposta correta o jogador poderia avançar o número de casas referente ao sorteado no dado; caso a resposta estivesse incorreta, permaneceria no mesmo lugar. O grupo que chegasse primeiro ao final da trilha seria o vencedor.

O jogo “Trilha dos Animais” foi escolhido como um jogo estratégico, buscando desenvolver uma abordagem diferenciada sobre o tema “animais vertebrados e invertebrados”.

Jogos que fazem com que o/a aluno/a crie estratégias de ação para uma melhor atuação como jogador/a, onde ele/a tenha que criar hipóteses e desenvolver um pensamento sistêmico, podendo pensar múltiplas alternativas para resolver um determinado problema (LARA, 2004, p. 27).

#### *Atividade 3 – Confecção do “Livro dos Animais”*

A turma dividiu-se em cinco grupos de 6 a 7 alunos. Cada grupo recebeu diversas gravuras de animais. Primeiramente a turma classificou os animais em vertebrados e invertebrados. Após esta etapa, as gravuras foram coladas em folhas de ofício para a confecção dos livros. Os livros foram confeccionados a partir de encartes de supermercado e papel E.V.A. Os livros foram expostos na I Feira de Ciências da escola.

#### *Atividade 4 – Aplicação do jogo “Bingo dos Animais”*

Cada aluno recebeu uma cartela de bingo com nomes de animais. As bolsistas sorteavam charadas cujas respostas eram encontradas nas cartelas de bingo. À medida que eram sorteadas as charadas, os alunos iam descobrindo a resposta e marcando na sua cartela até completá-la e fazer “Bingo!”.

Os jogos de treinamento também são úteis para a construção de conhecimento, pois

cabe ao aluno exercitar seu pensamento e aplicá-lo, aumentando sua autoconfiança e familiarização com o jogo. Ao escolher um jogo de treinamento, decidimos optar pelo “Bingo dos Animais”. Aplicamos este jogo para dar continuidade ao tema “animais”.

O treinamento pode auxiliar no desenvolvimento de um pensamento dedutivo ou lógico mais rápido. Muitas vezes, é através de exercícios repetitivos que o/a aluno/a percebe a existência de outro caminho de resolução que poderia ser seguido, aumentando, assim, suas possibilidades de ação e intervenção. [...] pode ser utilizado para verificar se o/a aluno/a construiu ou não determinado conhecimento, servindo como um “termômetro” que medirá o real entendimento que o/a aluno/a obteve (LARA, 2004, p. 25).

#### *Atividade 5 – Aplicação de um videoclipe*

Os alunos assistiram ao videoclipe da música “Earth Song”, de Michael Jackson. O objetivo da apresentação do vídeo era de os alunos refletirem sobre o maltrato de animais, que é abordado pela música. Após assistirem os alunos escreveram um relato com um breve comentário pessoal.

#### **Resultados e discussões**

Mesmo que muitas respostas apresentadas pelos alunos eram de estrutura simples, observamos que, à medida que evoluímos na aplicação das atividades, houve um crescimento no nível de conhecimento dos alunos. As avaliações realizadas com a professora titular da turma mostrou que apenas 5% da turma não atingiu a média, sendo que uma parcela equivalente a 54% manteve-se em uma média acima de 8 pontos (numa escala de 0 a 10, sendo 6 a média para aprovação). Em todas as atividades os alunos foram observados individualmente e na interação em grupo.

#### **Considerações finais**

Para a escolha correta dos jogos, as bolsistas se depararam com questões desafiadoras e reflexivas. Foi necessária a tentativa de se colocar no lugar dos alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de perceber o potencial atrativo e estimulador de cada jogo. Durante a aplicação dos jogos, o intermediador exerce um papel fundamental, auxiliando o grupo de jogadores. As bolsistas se preocuparam com vários detalhes, levando em conta os recursos e materiais utilizados e fatores como a motivação dos alunos, a flexibilização das regras e a necessidade de promover um ambiente de interesse, aprendizagem e disputa moderada. No decorrer do planejamento, foram encontrados alguns erros na formulação de perguntas e regras. Foi necessário adaptá-las para que os jogos não se tornassem tediosos e tomassem um tempo maior que o disponível pela turma. A maior preocupação era com que os alunos aprendessem e participassem de forma divertida.

Os jogos podem ser aplicados como um instrumento de abordagem inicial antes de se começar um assunto. Podem também ser usados no auxílio de seu desenvolvimento. Podem ser ótimos parceiros no sentido de despertar a atenção dos estudantes, estimulando seu interesse e aguçando sua curiosidade pelas ciências. O educador não necessita se prender à falta de equipamentos sofisticados, pois as atividades simples são de grande valia para os alunos.

Este artigo apresentou uma reflexão sobre o uso de jogos para o ensino de ciências e suas possibilidades como estratégias de ensino. Jogos podem ser usados na busca da construção de conhecimento, no aprofundamento de questões importantes e no desenvolvimento do raciocínio lógico.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **PCN Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

CAMARGO, S. S.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. **A genética humana no Ensino Médio**: algumas propostas. Genética na Escola, 2007.

LARA, I. C. M. de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2004.

MURCIA, J. A. M. et. al. **Aprendizagem através do jogo**. São Paulo: Artmed, 2008.

ROBAINA, J. V. L. **Química através do lúdico**: brincando e aprendendo. Canoas: Ulbra, 2008.

ROBAINA, J. V. L.; WICKERT, M.; COIMBRA, M. A. Aprendizagem Significativa: Materiais e métodos variados oportunizam ao aluno melhor rendimento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 24, n. 93, p. 20-24: Editora CPOEC, 2008.



**SUMÁRIO**

## A CRIANÇA E O TEXTO: UMA PRÁTICA POSITIVA NA ALFABETIZAÇÃO

*Camila Cristini da Silva Ferreira*

*EMEF Duque de Caxias*  
*[camiladelpinohelena@gmail.com](mailto:camiladelpinohelena@gmail.com)*

### **Resumo**

O estudo refere-se a uma pesquisa de campo aplicada que foi realizada num município da grande Porto Alegre, cuja amostra foi composta dos responsáveis por alunos que estudam no 1º ano do Ensino Fundamental. O estudo realiza uma investigação que leva à reflexão sobre o uso do texto em turmas com alunos de 6 anos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Leitura e escrita. Criança de 6 anos e texto. Sistema alfabético e família.

### **1 Introdução**

No início de cada ano letivo na escola o professor tem a necessidade de conhecer seu aluno. Muitas vezes, esse contato se dá através da convivência nos primeiros dias de aula. Contudo o hábito de entrevistar os pais para saber mais sobre aquele pequeno sujeito que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental tem se tornado uma prática bastante aceita pela comunidade escolar como um todo.

As perguntas pertinentes, em sua maioria feita aos familiares dos alunos nessas entrevistas introdutórias, geralmente estão ligadas ao seu contexto físico, ou seja, a questões que permeiam a integridade física dessa criança. Não se duvida que seja importante saber se a criança tem alergias ou se sofre de alguma doença. Porém, além disso é fundamental conhecer o contato com a leitura e a escrita que o estudante possuiu em casa para que se tenha uma noção do grau de estímulo que ela obteve em seu contexto familiar.

Essas questões despertaram a motivação para realizar este estudo – “A criança e o texto: uma prática positiva na alfabetização” – cujo objetivo é buscar conhecer que relações e entendimento estes alunos tiveram sobre a leitura e a escrita no contexto familiar.

A intenção do estudo é a possibilidade de comprovar a importância da relação da criança com o texto na fase de alfabetização, descobrindo se a família pode colaborar com essas questões e de que forma. Além disso, encorajar professores alfabetizadores a conhecerem mais sobre o contato de seus alunos com a leitura e a escrita antes do ingresso no primeiro

ano do Ensino Fundamental.

## 2 Desenvolvimento

Durante as entrevistas realizadas no começo de um ano letivo, o professor do primeiro ano do Ensino Fundamental faz, na maioria das vezes, apenas uma enquete sobre a dimensão física da criança, isto é, pergunta, entre outras questões, sobre doenças, alergias, quem deve buscar o aluno na escola, etc. Porém esquece-se de questionar sobre o contato desses pequenos sujeitos com a leitura e a escrita. Será que esses alunos conhecem o hábito de ler e escrever? Para que se lê? Para que se escreve?

Essas informações são fundamentais para o professor começar seu diagnóstico e planejamento. Assim sendo, o problema dessa investigação ficou assim formulado: Antes de ingressar na escola, a criança já possui contato com a leitura e a escrita?

Na elaboração de um trabalho científico, duas linhas de investigação são bastante usadas: a bibliográfica e a aplicada.

Esta pesquisa aplicada busca catalogar a opinião de determinado grupo em um tempo atual através de questionários. Com base nas informações coletadas, foram construídos gráficos que procuram compreender o que a maioria e a minoria pensa sobre o assunto da problemática. Furasté (2006, p. 35) apregoa que a “vantagem desse tipo de pesquisa é que traz elementos sempre atuais e novidades recentes, o que dá ao trabalho um referencial social e humano do contexto pesquisado”.

Optou-se, para este estudo, por trabalhar com pesquisa aplicada, usando o método quantitativo, por se considerar este mais pertinente, considerando o problema delimitado.

Os resultados coletados e levantados a partir de um instrumento de pesquisa subsidiaram a análise e a interpretação dos dados que estão representados nos gráficos e comentários que se seguem.

Gráfico 1 – Dados de identificação / escolaridade



Gráfico de 2 – Questão: Seu filho (a) frequentou a Educação Infantil

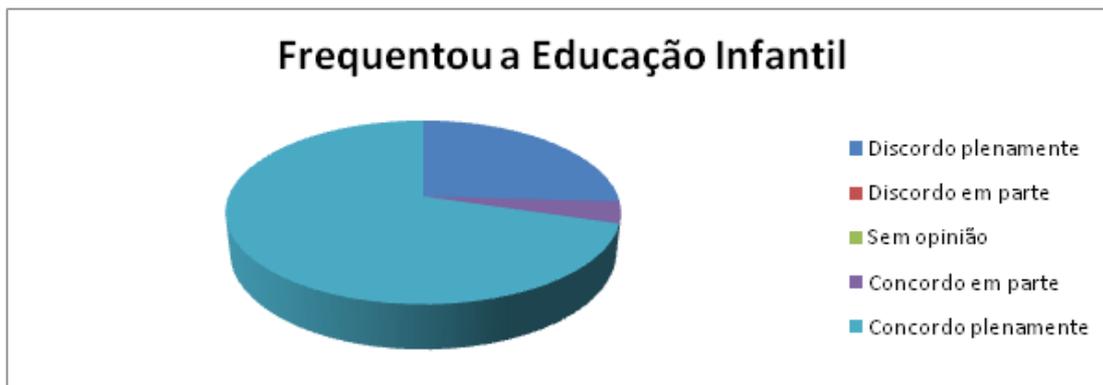


Gráfico 3 – Questão: Você possui o hábito de ler



Gráfico 4 – Questão: Você costumava ou costuma contar histórias para seu filho (a)



Gráfico 5 – Questão: Em sua casa, é costume sempre incentivar a leitura



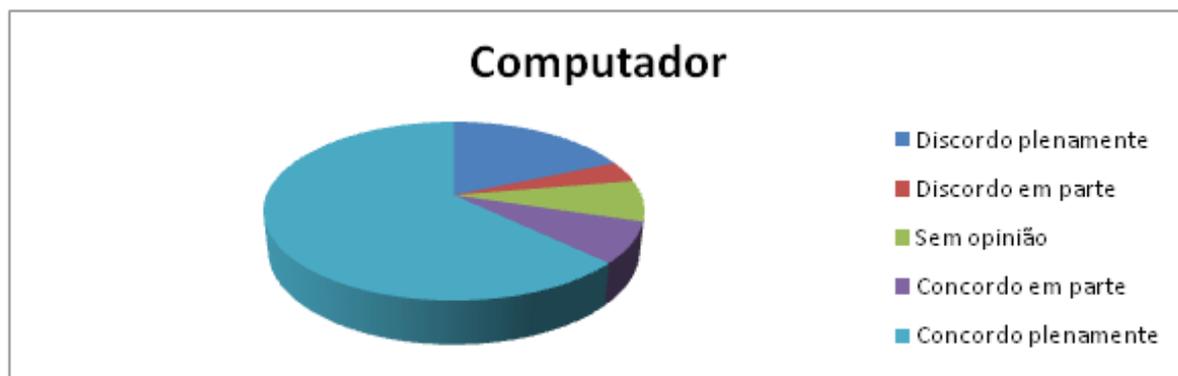
**Gráfico 6 – Questão: Você e os demais membros de sua família possuem o hábito de escrever**



**Gráfico 7 – Questão: Você estimula seu filho (a) a escrever**



**Gráfico 8 – Questão: Em sua casa tem computador**



**Gráfico 9 – Questão: Você acredita que o uso do computador contribui com a alfabetização de seu filho (a)**



### 3 Análise e interpretação dos dados

Cada pergunta elaborada no instrumento de pesquisa tem uma motivação, uma razão de estar ali. As questões foram baseadas na intenção de se obter resposta para o problema que foi delimitado: Antes de ingressar na escola, a criança já possui contato com a leitura e a escrita?

Os dados de identificação serviram para determinar quem é a pessoa que responde o questionário. A intenção, porém, não é conhecer a identidade do sujeito e sim as características pelas quais poderia ser enquadrado em determinado grupo.

Dentro do campo dados de identificação, a escolaridade, no **gráfico 1**, é uma informação relevante, pois assim se sabe o contato com a educação formal que o entrevistado possui. A informação obtida demonstra uma divisão quase exata entre pessoas que concluíram o Ensino Fundamental e as que concluíram o Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior e pós-graduação, a amostra não foi significativa.

Na segunda parte do questionário, as perguntas nos guiam mais para a questão do contato com a escrita e leitura. Na Educação Infantil, esse trabalho deve ser privilegiado. Além de recortar, colar, brincar, a escola deve oportunizar momentos de interação com a cultura escrita. No **gráfico 2** chegou-se a 70% de alunos que frequentaram a Educação Infantil. Portanto, se durante esse tempo houve real contato com a leitura e escrita, seria necessário realizar outra pesquisa. Espera-se, enquanto profissional da educação, que todos os alunos que tiveram a oportunidade de frequentar esse espaço o tenham aproveitado da melhor forma possível.

Quando perguntados sobre o hábito de leitura, no **gráfico 3**, a maioria dos pais diz concordar ou concordar em parte. Entende-se que aquele que concorda em parte não pratica tanto a leitura, enquanto que a outra metade divide-se entre discordo totalmente e discordo em parte. Pode-se concluir que existe um grupo maior de entrevistados que afirma praticar a leitura e um grupo um pouco menor que não a faz.

No **gráfico 4**, em que a questão era se o entrevistado tem ou tinha o hábito de contar histórias para a criança, a metade dos entrevistados afirmou que sim. O que se caracteriza em uma grande perda, afinal metade desses pequenos não teve contato global com histórias gráficas em casa antes de ingressar na escola. Aguiar (2001, p. 77) reflete sobre a importância da literatura infantil, escrevendo que

a literatura infantil, a exemplo de outras modalidades de arte, lida com a compreensão do real e pode conceder ao pequeno leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais, desde que bem-adaptada às condições da criança. Quando se compromete com as necessidades e os interesses de seu destinatário, o texto infantil transforma-se num meio de acesso à realidade e facilita a ordenação das experiências do sujeito.

Na questão que se refere ao incentivo à leitura, no **gráfico 5**, chegou-se a um percentual

que afirma plenamente e em parte desempenhar esse papel. Comparando com o **gráfico 3**, tem-se 29,6% de pessoas que afirmam ter o hábito da leitura em parte, enquanto 37% incentivava a leitura em parte. Também, 37% responderam ter o hábito da leitura e incentivar. Pode-se concluir que alguns entrevistados incentivam mais do que pessoalmente leem e esse resultado demonstra que alguns familiares têm a preocupação com o desenvolvimento cognitivo desses pequenos.

Depois das questões sobre leitura, é o momento da escrita. No **gráfico 6**, a questão referia-se ao hábito de escrever; observa-se aqui que existem mais pessoas praticando a leitura do que a escrita, porque o percentual aponta para, aproximadamente, 55% de pessoas que afirmam praticar a escrita em parte e plenamente. A família contemporânea perdeu o hábito da escrita. Atualmente, escreve-se mais de forma digitalizada do que usando o grafite. Quando essas crianças chegam à escola o recurso mais usual e rotineiro ainda é o lápis e papel. Cagliari (2009, p. 88) reconhece essa situação:

Atitudes conflitantes com relação à escrita se podem observar numa grande cidade. Entre seus habitantes, sem dúvida alguma, todos necessitam de um modo ou de outro saber ler certas coisas, mas o número cai enormemente quando se conta quem necessita produzir a escrita na proporção do que lê. Muitas pessoas podem até ler o jornal todos os dias, mas escrevem muito raramente.

No **gráfico 7**, os entrevistados responderam que incentivam a escrita plenamente ou em parte em mais de 60%. Rapidamente se percebe que a preocupação de incentivar é maior do que o exemplo de pessoalmente escrever. Esse fato se apresentou na leitura da mesma forma.

Nas questões referentes ao fato de possuir computador e acreditar que isso contribui com a alfabetização dos filhos observam-se resultados muito próximos nos **gráficos 8 e 9**. Quem tem a máquina percebe que a curiosidade da criança em interagir com esse meio de comunicação, que utiliza a leitura e a escrita como forma de contato, é grande e a faz querer conhecer o sistema alfabético para ser independente na utilização dessa ferramenta.

#### 4 Conclusão

À luz do exposto pode-se concluir que as famílias leem mais do que escrevem, mas mesmo assim acreditam que o incentivo pode fazer com que os filhos tenham mais facilidade em utilizar a língua. Ainda assim, existe um número bastante significativo de pessoas que não leem, nem escrevem, e tampouco incentivam. Para essas resta almejar que a escola cumpra seu papel na formação do cidadão e ajude na mudança de hábitos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira (coord.). **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luísa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Português (1ª a 4ª série do ensino fundamental). v. 2. Brasília, DF: MEC, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rossetto. **Da oralidade à escrita** uma busca da mediação multicultural e plurilinguística. Canoas: Ed. Ulbra, 2005.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: Elaboração e Formatação. Explicitação das normas da ABNT. 14. Ed. Porto Alegre: s.n., 2006.
- GONÇALVES, Malu. Movimento de conquista. **Revista Crescer**. São Paulo. n. 232, p. 73, março. 2013.
- GREEN, D.; M. FORD, e G. FLANER, eds. **Measurement and Piaget**. New York: McGraw-Hill, 1971.
- LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Arthur G. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Arthur G. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas: Mercado das letras, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.
- PIAGET, Jean; INHELDER B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Brasília: INL, 1975.
- PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarâ, 2009.
- SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES

*Sandra Regina Krupp*

*Ulbra*

*[sandrarkrupp@gmail.com](mailto:sandrarkrupp@gmail.com)*

### **Resumo**

O presente trabalho pretende abordar a literatura infantil como fonte potencializadora da constituição das identidades e como elemento inspirador de expressões criativas e autênticas. O fato de as crianças terem profundo interesse pelas histórias infantis contribui na constituição de suas subjetividades, uma vez que o hábito de ler estimula e organiza a aquisição dos saberes. A contação de histórias é uma das maneiras mais antigas, prazerosas e divertidas de interação humana. Por meio delas são repassados valores, conhecimentos, emoções e motivações. Portanto, promover o espaço de convivência das crianças com o livro significa apresentar um caminho para os descobrimentos e compreensão do mundo. Incentivando a arte literária, teremos leitores mais assíduos e competentes linguisticamente, pois ela instrumentaliza, o que favorece aos sujeitos performances mais seguras em suas atuações participativas, elevação da autoestima e, conseqüentemente, a satisfação pessoal.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Identidade. Autoestima. A hora do conto.

### **Introdução**

O projeto elaborado para a prática de estágio curricular II do curso de Pedagogia para os alunos do Ensino Fundamental da EMEF Erna Würth buscou trabalhar as questões de identidade, elevar a autoestima, a motivação e as potencialidades criativas. A literatura infantil torna-se instrumento importante nesse processo, por possibilitar o trânsito pelas várias áreas do conhecimento, permitindo movimentos de aprendizagens entre a sensibilidade, as descobertas, a imaginação e a reflexão acerca das realidades. Segundo Abramovich (2003), a arte literária se põe como fonte inesgotável de recursos quando se pretende inquietar as mentes e provocá-las no sentido de querer saber mais e melhor, perceber que se pode mudar de opinião ou criar situações e argumentos que promovam o bem-estar.

O desenvolvimento saudável das identidades passa por dimensões sociais e de interação, nas quais as diferenças, a afetividade, as regras e muitas outras situações precisam ser compartilhadas e compreendidas, sendo que ao longo deste processo a autoaceitação e a aceitação do grupo determinam traços que delineiam as personalidades. Por isso o cuidado

em valorizar as expressões individuais está presente na escolha de cada leitura. De forma mais lúdica, poética ou ousada, as histórias sempre foram propulsoras do espírito crítico criativo no decorrer da aplicação projeto.

O comportamento pessoal se articula com inúmeros fatores: a capacidade de sentir, captar, intuir e responder de acordo com que o meio deseja. Todo este trajeto de aprendizagens e adequações é complexo; ele precisa ser intermediado por situações que atenuem as pressões, as ansiedades, enfim, estratégias de bem-viver que tragam o atendimento dos desejos e necessidades de forma mais divertida, lúdica, prazerosa, onde sem cobranças as desmistificações da vida possam acontecer sem o peso dos julgamentos entre certo e errado. É neste momento que “A hora do conto” se alia ao ato de aprender, emprestando a fantasia como veículo que leva à reflexão e à imersão nos problemas do mundo real, transferidos para os contos; aí existem as saídas e soluções que podem ser transformadas e redimensionadas pelas capacidades imagéticas.

Quando as crianças conseguem se expressar de forma segura, sentem-se preparadas para enfrentar novos desafios, conseguem buscar por seus meios, razões para se esforçarem, aprenderem mais. O saber ganha um sentido, pois os transforma em cidadãos. Se antes eram apenas expectadores, agora podem ser os atores das ressignificações de seu meio. As leituras tornam os sujeitos mais competentes linguisticamente, e isso os faz mais fortes em suas retóricas e capacidades argumentativas, refletindo em contentamento consigo próprios, pondo ao seu alcance a condição de usufruir e intervir nos fenômenos sociais e culturais.

Cada texto, no referido projeto, servia como elemento dinamizador do tema a ser desenvolvido. Dessa forma, buscava conquistar o interesse e a participação do grupo. Para explorar as questões de subjetividades recorria a poesias para motivar a criatividade; usava textos divertidos e, assim, variando gêneros buscava sempre na literatura uma opção prazerosa de ponderações. De acordo com Coelho (2009, p. 12),

a história é importante alimento da imaginação. Permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso é praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida.

Acredito que o ato de ler emancipa nosso mundo interior que ferve enquanto se reinventa. Assim, a presença das obras literárias assumiu um traço marcante no decorrer do desenvolvimento do projeto, na certeza de que os momentos dedicados a contar e a ouvir histórias devem contemplar a magia e o encanto, dando “vida aos livros”, encantando e seduzindo todos a adentrarem em um universo fascinante que só as histórias permitem.

## 2 Desenvolvimento

O tema foi escolhido a partir de observações sobre o comportamento dos alunos, pois percebi que a maioria demonstrava baixa autoestima. Essa constatação se confirma porque não costumavam expressar suas opiniões nas aulas, por medo de se exporem ou “errar”. Além disso, sempre que entregavam alguma atividade diziam que “estava feia”, demonstrando insatisfação com suas produções. Presenciei ainda algumas agressões mútuas, ao se chamarem de “burros” e de outros adjetivos que os desqualificavam; enfim, posturas tímidas e reprimidas frente a sua condição de aprendiz.

Todas estas circunstâncias me fizeram crer que seria necessário explorar as questões de identidade, pois, sabendo que as crianças e adolescentes ainda estão em fase de autoafirmarem suas personalidades, é necessário orientá-los na busca por se aceitarem, por se reconhecerem como diferentes e, ao mesmo tempo, singulares. Nesse processo muitos fatores influem na delimitação do perfil pessoal, às vezes, por acharem que seus atributos estéticos não condizem com os estipulados pela moda, ou por se sentirem rejeitados por sua condição social, se tornam introspectivos e descontentes com eles mesmos, dado visam estar dentro de um determinado estereótipo marcado pelo seu grupo social. Isso os faz se sentir socialmente incluídos, e este sentimento de acolhimento é necessário para que os indivíduos conquistem confiança em suas capacidades.

Considerando que a coletividade promove um sentimento de pertencimento essencial para todos nós e procurando desenvolver junto à turma o uso do bom-senso e, principalmente, o autoacolhimento, ressalto que a criação de um projeto que destaque as individualidades seja o melhor caminho para resgatar, solidificar e dar sentido às suas vivências, levando-as a se reconhecerem como sujeitos únicos e como autores de sua própria existência, quem são e quais seus papéis junto de suas comunidades.

Assim, ao buscar elaborar um trabalho pautado em descoberta, inventividade e autonomia do sujeito, entendo estar primando pela construção da identidade pessoal, social e cultural. Motivar os alunos a partir de práticas e métodos pedagógicos onde predominem a experimentação, a criação e a coautoria do conhecimento é uma forma de contribuir na construção de personalidades humanas autônomas e críticas. Priorizei por trabalhar com atividades que evidenciassem estes propósitos. Realizamos fórum de debates a partir das questões do meio ambiente. Fomos agentes de reflorestamento, pois plantamos árvores na escola e no bairro. Promovemos um passeio cultural, orientado pela Associação Canoense de Deficientes Físicos (ACADEF) de Canoas, durante o qual visitamos pontos turísticos e culturais desta cidade, procurando apreciar um pouco do que ela oferece. Construimos suportes temáticos a partir dos símbolos do município. Elaboramos um buquê de poemas. Recepcionamos uma escritora e vivenciamos muitas outras situações que estimulavam a criatividade, a construção de hipóte-

ses e exercícios de cidadania.



**Figura 1: Mudas de árvores frutíferas**



**Figura 2: Buquê de poesias**



**Figura 3: Monumento "O Futuro"**



**Figura 4: Armário temático**

Através destas oportunidades de real interação, tornamo-nos seres sociais, nas relações de reciprocidade com os outros e com o meio. Passamos assim, ao longo de nossa vida, por vários estágios de desenvolvimento físico e intelectual, sendo a personalidade o produto mais refinado da socialização. Construimos nossas subjetividades a partir das intenções e ações que praticamos para interagir com o contexto ao qual pertencemos, sendo que o ambiente e as trocas intelectuais, que se articulam nesses entremeios, promovem e moldam as personalidades. Através destes reconhecimentos vão acontecendo os processos de adaptação que precisamos para viver e evoluir.

Dessa forma, para que as individualidades se constituam autônomas e sadias, precisam, para além de bons recursos materiais e acesso à educação de qualidade, ter também e principalmente o desenvolvimento afetivo bem estruturado, pois as relações dialógicas e cooperativas se originam de sujeitos equilibrados, capazes de se posicionarem de maneira responsável perante questões socialmente significativas. Segundo Rossini (2003, p. 16), a "afetividade é a base da vida. Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade, independentemente de idade, sexo ou cultura".

Sabemos então que, quando as pessoas não estão satisfeitas com o que elas são, estão sujeitas a se sentirem magoadas, excluídas e rejeitadas. Todos estes fatores podem potencializar a fragilidade do ser, gerando angústia e insatisfação, podendo transformar as pessoas em sujeitos conformados, anulados ou ainda em seres de reações intempestivas. Portanto, é essencial aprimorar nos educandos um conjunto de competências pessoais e sociais, estimulando a reflexão, a revisão de valores, atitudes e comportamentos. Construir estratégias e metodologias que primem pela educação da autoestima, reafirmando que o importante e salutar é que cada um, com seus limites e diferenças, consiga ocupar o espaço que lhe cabe, tornando grandiosas as convivências e permutas, livres de preconceitos ou barreiras.

Desmistificar sentimentos de inferioridade, construindo identidades pautadas no princípio de igualdade, é o desafio para minimizar qualquer tipo de ruptura na edificação de subjetividades felizes. De acordo com Rangel (2000, p. 42),

uma boa educação deve estimular a criança a transpor limites, seja aqueles próprios de sua idade, para se tornar adulto, seja aqueles de seu desempenho, para aperfeiçoá-los e dar o melhor de si. Toda criança precisa que um adulto lhe diga, com afeição e sinceridade: Você pode!

Assim, uma educação eficiente deve oportunizar a “expansão do eu”, a superação das dificuldades e despertar o espírito de colaboração e cumplicidade de interesse entre os indivíduos, primando, ao longo das construções de aprendizagens, pelo cuidado das emoções e autoestima. Construir novas possibilidades de relações entre os seres humanos, onde todos se sintam em condições de igualdade, permite que, em situações de crises, os sujeitos possam usar o bom-senso, a diplomacia, o respeito, a objetividade, a firmeza e a compaixão. Todos esses elementos positivos formados em identidades, agregados a conhecimentos e autoconfiança, podem configurar um mundo mais pacífico e íntegro.

### 3 Conclusão

O projeto que realizei com a turma de 4º ano superou minhas expectativas. Isso porque, além de desenvolver as questões de autoestima, identidade e participação, também contribuiu para a ampliação significativa da consciência criadora e, principalmente, nas suas formas de expressão escrita e oral.

Acredito que este trabalho tenha ajudado as crianças a se valorizar, resgatando a autoestima, sentindo-se encorajadas a confiarem em si mesmas e na força de suas realizações, pois, entre outros objetivos, estava a preocupação especial de incluir a afetividade nos processos de aprendizagem, mostrando aos educandos que eles são sujeitos com múltiplas potencialidades, capazes de conquistar sua autonomia e um perfil positivo de atuação social.

Procurei promover a aquisição e compreensão dos conhecimentos criando oportuni-

des para interações disciplinares, situações lúdicas, divertidas e próximas da realidade das crianças. Dessa forma constatei que os alunos se tornaram mais interessados, questionadores, curiosos e atuantes.

Fico um tanto emocionada e orgulhosa de minha caminhada, ao perceber o resultado surpreendente desta experiência. Os alunos responderam aos objetivos delineados nessa construção pedagógica; eu diria que foram além: tomaram a iniciativa de decidir o que queriam aprender, fruíram em suas produções textuais, participavam dedicadamente das propostas, traziam assuntos novos. Foi visível a mudança do comportamento, antes tão estático e depois tão participativo.

Minha proposta “cutucou” os alunos, os fez autoconfiantes, criou um clima de boas expectativas, mostrando que um ambiente educativo de amenidades não interfere na aquisição das aprendizagens. Pelo contrário, traz mais tranquilidade para o educando desenvolver suas cognições, aproxima-o do seu professor, possibilitando uma relação mais humana e solidária.

Percebi que um projeto tem a força de organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas, “dando vida” aos conteúdos, tornando as aprendizagens mais atraentes. Tem ainda o poder de instrumentalizar o aluno, transformando seus saberes e posturas frente aos desafios. Cabe confiar que um planejamento concebido de forma diferenciada e inovadora pode, de fato, chegar muito perto do desejável, construir e ressignificar existências, levando-as a movimentos contínuos de emancipação, acolhimento e revoluções conceituais nos âmbito educativo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HERNANDÉS, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Metodologia da educação infantil I**. Projeto Brasil 500anos  
Canoas, Ulbra, 2000.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2003.

## A SACOLA MAIS LEGAL DO MUNDO

*Valdirene Maria Pioner da Silveira*

*EMEF João Palma da Silva*  
*[valdirenepioner@hotmail.com](mailto:valdirenepioner@hotmail.com)*

### Resumo

Este ensaio versa sobre o relato de uma prática que está sendo realizada com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A turma em questão encontra-se na fase de aquisição da escrita e da leitura. Dessa forma, a metodologia se caracteriza como um estudo de caso e tem como foco principal a formação de leitores. O projeto consiste em duas sacolas com livros de literatura infantil que têm por finalidade visitar os alunos em suas residências. Contamos, ainda, com a participação de um membro da família que se dispõe a realizar a narração de uma história na sala de aula uma vez por mês. Os resultados preliminares apontam a exitosa participação das famílias que pode ser verificada através dos registros dos diários que acompanham as sacolas e dos relatos orais dos alunos e das mães.

**Palavras-chave:** Formação de leitores. Literatura infantil. Sacola de leitura.

### Introdução

Quando temos a intenção de cultivar uma flor, iniciamos cuidadosamente com a escolha do vaso, da terra e das sementes. O passo seguinte está em saber como faremos a adubação, quando aguá-la e a melhor luz, pois não podemos colocar água em demasia ou deixá-la sob o sol forte. Além disso, precisamos protegê-la das intempéries. Assim, se quisermos que ela brote, floresça e se torne um belo espécime, faremos o possível para que o nosso objetivo seja alcançado.

Ao fazer uso desta analogia, tenciono relacionar o laborioso compromisso do educador diante dos desafios que enfrenta no seu fazer diário. Dessa forma, ele sempre estará a buscar estratégias para que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas.

O presente relato apresenta uma prática em andamento que vem sendo realizada com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Caracteriza-se este ensaio, portanto, como um estudo de caso. O projeto objetiva a formação de leitores através do uso da literatura infantil de forma prazerosa. Uma das ações para motivar os alunos e os seus familiares a participarem deste estudo foi a utilização de sacolas portadoras de magia, de alegria, de ludicidade e fantasia e que têm a capacidade de transportá-los aos mais variados lugares. Nesse con-

texto, o professor é o principal mediador, aquele que aproxima os alunos das obras literárias.

Paiva (2005, p. 46) afirma que o professor deve se conhecer como leitor, pois, dessa forma, “o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida”. Este profissional necessita estar em constante aprendizagem, a fim de refletir sobre sua prática, buscando qualificá-la. E, para isso, é importante que os livros utilizados por ele sejam lidos antecipadamente.

Coelho (2010, p. 27) afirma que

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...].

É a literatura que suscita o imaginário porque, como arte, ela é um convite à sensibilidade, ao belo, ao maravilhoso. Além disso, Paiva (2005, p. 42) observa que há “no trabalho com a literatura, mais especificamente, com a literatura infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da escrita e, portanto, com a literatura”.

### **Desenvolvimento**

A preparação para o projeto se deu na primeira reunião com os responsáveis no início do ano letivo de 2013. Na ocasião, convidei as mães presentes para que viessem à escola para narrar uma história na sala de aula, uma vez a cada mês. O convite foi extensivo a todos os membros da família. A escolha dos livros seria previamente feita e a visita seria surpresa para os alunos. No intuito de motivá-las, li uma história que retrata o trabalho insistente no plantio de sementes ao longo do caminho por onde passamos, mesmo que o solo seja arenoso, seco ou com pedregulhos. Ao final da leitura, distribuí sementes de flores e comentamos a mensagem que eu acabara de ler, transportando-a para nossa vida diária. Após esse momento, agendamos as primeiras narrativas.

Aguardei a entrega de avaliações do primeiro trimestre para apresentar a ideia da sacola de leitura, pois o objetivo era a participação dos responsáveis na sua execução. Nesse dia, após mostrar-lhes o gráfico da avaliação da psicogênese da língua escrita, realizei a leitura da história “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha, a fim de prepará-los para a apresentação do projeto. Após a narração, expus a finalidade das duas sacolas de livros e sugeri a colocação de uma mascote (bicho de pelúcia). Uma mãe propôs fantoches para compor o conjunto e a sugestão foi aceita. Já tínhamos, então, as mascotes e os fantoches que seriam enviados por duas mães e uma avó. Eu fiquei responsável pela confecção das sacolas.

No dia seguinte, a turma escolheu o nome da sacola através de uma votação. Entre os títulos sugeridos, o mais votado foi “A sacola mais legal do mundo”. Esta continha vinte livros

de literatura infantil. Junto deles foi colocado um caderno denominado “diário”, onde foram registradas as visitas, as quais poderiam ser através da escrita, do desenho e de fotos. O diário trazia também o projeto para ser visualizado e lido por todos.

Ficou de acordo que a sacola ficaria três dias em cada casa e que o sorteio seria a melhor maneira de escolhermos cada aluno. Combinamos que a família deveria ler para seus filhos e estes para seus pais, mães, avós ou irmãos. Após o retorno da sacola, realizávamos a socialização dos registros contidos no diário.

O principal objetivo deste projeto é formar leitores através do uso de textos literários. Nesse sentido, cabe ao professor aguçar a curiosidade dos alunos, estimulando-os a ler. E o melhor modelo é ofertar livros de qualidade literária, pois, como afirma Corsino (2010, p. 189), “os desafios de educar com a literatura numa perspectiva libertadora exige do professor um olhar atento para a qualidade das obras e para as possibilidades de leitura”.

Os demais objetivos deste projeto são: oportunizar momentos de leitura entre as famílias, entre os pais e seus filhos ou filhas; qualificar a escrita, produzindo frases e pequenos textos; experienciar o prazer de ouvir uma história lida por um membro da família; socializar a visita da “Sacola mais legal do mundo” no diário, relatando a experiência vivenciada.

Em nossas aulas, realizamos as rodas de leitura com a socialização de variados textos de literatura infantil, lidos pela professora ou pelos alunos, pois, conforme Oliveira (2010, p. 46), “as rodas de leitura, ao proporem uma leitura compartilhada, são um instrumento mediador importante para a formação do leitor infantil”. Assinalo que a leitura feita pelos alunos se deu de forma espontânea durante o decorrer do projeto. Partilhamos com essa autora a convicção de que “quando o professor é entusiasta da literatura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe uma grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Corroborando acerca da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores, Corsino (2010, p. 184) diz que

*além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora.*

Fez parte também das estratégias a visita semanal à biblioteca da escola, onde aproveitamos para realizar a leitura de outras obras que lá se encontram. A pequena caixa, que serve de biblioteca em nossa sala de aula, contém livros a serem lidos nos momentos de leitura na escola e que servem, também, para empréstimo. Com base em Perroti, Corsino (2010) considera que os espaços da biblioteca na sala de aula são como *estações de leitura* que podem ser cantos na sala, caixas, estantes ou salas de leitura, pois os livros necessitam estar em lugares acessíveis onde as crianças possam fazer suas escolhas.

A cada mês temos a grata presença de uma mãe para contribuir com nosso projeto, realizando a leitura de uma história infantil em que um dos critérios na escolha da obra seria sua apreciação, pois como ler uma obra de que não gostamos? De acordo com Paiva (2005, p. 46),

não se pode cobrar prazer, envolvimento, com leituras que não nos provocaram e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa. Se isto é verdade para nós, leitores-adultos, o que dirá para o leitor-criança, pois é na fase inicial do processo de alfabetização, é através dos sentidos, das sensações apreendidas, que a criança compreenderá o mundo ao seu redor, e os livros de literatura, em especial de imagens, vão possibilitar-lhe recontar histórias e reinventá-las.

Leal e Albuquerque (2010, p. 2010) afirmam que “a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma ‘porta de entrada’ para o universo literário”. Ou seja, se a criança presencia, em casa ou na escola, o uso de livros literários, mais chance terá de constituir-se como leitora. Além disso, “a mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras”, pois “é ele que organiza o ambiente e empresta sua voz ao texto” (CORSINO, 2010, p. 186).

## Conclusão

Os resultados preliminares apontam como positivas as afirmações contidas no diário. Os relatos denotam o apreço dos alunos e dos familiares pelos livros com a nomeação de alguns títulos. Acreditam na importância da leitura na vida das crianças.

Algumas das famílias – e os próprios alunos – que receberam a visita da sacola disseram que gostariam que esta prática retornasse logo, pois foi prazerosa. Além disso, registraram que os livros incentivam a leitura e o gosto por eles. Os alunos, cujas mães não puderam participar, relataram que gostariam que elas viessem. Eles disseram que brincaram com as mascotes, passearam e dormiram com elas. Realizaram ainda a contação de histórias utilizando os fantoches.

As mães que participaram do momento de leitura na escola disseram que a experiência vivenciada foi “muito legal”, que é importante a presença da família na escola, que todos os responsáveis deveriam arrumar um tempo para participar de atividades como esta e que foi como se voltassem à própria infância.

Objetivamos dar continuidade ao projeto de modo a contemplar os alunos que ainda não passaram pela experiência assim como realizar uma segunda visita com a troca das sacolas, para que todos possam receber as duas, visto que elas contêm livros diferentes. Para a sua culminância, será convidada uma escritora canoense para contar uma de suas histórias infantis aos alunos.

Posso dizer que este projeto está servindo para comprovar o quanto pequenas atitudes podem fazer a diferença no convívio escolar. A aprendizagem que já vivenciei até este momento serviu para fortalecer minhas ações como profissional. Senti-me incentivada por presenciar

momentos de diversão, de entretenimento e de criatividade nos diversos momentos que até aqui aconteceram.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2010.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 89-106.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 41-54.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e leitura literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e letramento na infância**. Boletim 09/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013

## PIBID: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BASE NA LEITURA

*Priscila Pacheco de Oliveira*

*Ulbra*

*[priscila.oliveirap@yahoo.com.br](mailto:priscila.oliveirap@yahoo.com.br)*

### Resumo

A leitura apresenta um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano. Uma pessoa que tem o hábito de ler se beneficia em diferentes áreas do conhecimento. Este artigo trata-se de um projeto do curso de Pedagogia da Ulbra, desenvolvido pelo PIBID; é um projeto de leitura e hora do conto em uma escola no município de Canoas, nas turmas do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, que busca incentivar o prazer pela leitura a partir da contação de histórias e atividades que possibilitam ao aluno o contato e o gosto pelo ato de ler, bem como a expressão e o senso crítico, favorecendo o acesso a diferentes saberes, resultando no desempenho e expressão dos alunos.

**Palavras-chave:** Leitura. Hora do conto. Biblioteca. PIBID.

### 1 Introdução

Dentro do ambiente escolar faz-se necessário ter tanto uma reflexão em torno do ato de ler e suas propriedades quanto, ao mesmo tempo, o resgate e o estímulo, elementos que precisam ser aprofundados dentro da realidade e conforme especificidade de cada contexto das práticas pedagógicas educativas. Nesse sentido, este projeto busca fazer e dar significado a uma prática, utilizando a literatura infantil, com toda sua diversidade, em situações didáticas que possibilitam despertar o gosto de ler. Dentro dessa proposta, através da contação de histórias e dinâmicas, busca-se o desenvolvimento de habilidades nas diferentes expressões e linguagens possibilitando uma maior interação entre a leitura, os livros e a biblioteca escolar.

O projeto resgata o uso da biblioteca como importante elo de dinamização e fonte de consulta, através de interações entre a literatura e práticas do cotidiano das turmas. A partir da contação de histórias, procura-se estimular o prazer por ouvir e contar histórias, dentro desse mundo fantástico e diversificado. O faz de conta, a fantasia, o encantamento da hora do conto proporciona prazer, interesse, para a criança que o recebe com veemência e alegria, além de estimular o hábito e gosto pela leitura.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRA-

MOVICH, 1993, p. 16).

Ouvir histórias se constitui como importante ferramenta na formação de qualquer criança; é o início da aprendizagem para ser um leitor, e tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo. Por isso precisamos “ler histórias para as crianças, sempre, sempre” (ABRAMOVICH, 1993, p. 17). O hábito da leitura deve ser contínuo e assíduo desde o princípio, favorecendo o gosto na criança pelos livros, e propiciando através de momentos prazerosos sua inserção no mundo científico e cultural que a rodeia.

## 2 Literatura infantil e aprendizagem

Ao longo do projeto buscou-se adequar as atividades conforme a realidade, a necessidade e o interesse das turmas. Tratando-se de dois contextos e realidades bem diferentes, o projeto foi realizado em uma turma de 1º ano com alunos da faixa etária de 6 anos e na turma do 5º ano com alunos de 10 a 16 anos de idade. Inicialmente realizou-se uma sondagem para conhecer os gostos e interesses das turmas, possibilitando um olhar mais atento e cuidadoso, adequando-se a uma prática pedagógica direcionada à leitura. Ao longo destas práticas transcorreram caminhos de interação, produção oral e artística, aquisição da escrita, buscando a identificação de cada indivíduo nos diferentes espaços e levando-os a se perceberem como parte integrante e importante nesses contextos. Segundo os PCNs da Língua Portuguesa, é preciso “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança, na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 5).

As atividades trabalhadas nas turmas vivenciam o mundo literário, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas histórias de vida e subjetividade, colaborando assim com os processos de autoria e significado da aprendizagem. Nesse processo de trocas e vivências na busca do conhecimento e aprendizagem, faz-se necessário “utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1997, p. 5). As diferentes linguagens formam o currículo de aprendizagem e tudo que a cerca, se constituindo em um dos objetivos da escola.

O projeto desenvolve a hora do conto, momentos nos quais se realizam a contação de diferentes histórias e atividades artísticas, que convidam os alunos a refletir e imaginar, relatando, através de conversas, as relações com práticas do seu cotidiano. Entre elas destaco o trabalho realizado a partir das obras e do estudo da biografia de Ruth Rocha. Primeiramente foi feita a contação de histórias a partir dos livros *Marcelo, Martelo e Marmelo*, *Romeu e Julieta*

e *Nicolau tinha uma ideia*. Essa contação permitiu à turma do 5º ano conversar sobre a escola, sentimentos, valores e o mundo das palavras. Após este estudo inicial, foi proposta à turma a construção da linha do tempo da vida da autora. Na primeira conversa muitos alunos relataram desconhecer o termo linha do tempo, ocasião em que uma criança da turma relacionou com o site de uma rede social da internet, que também fazia uso do termo, possibilitando aos alunos um reconhecimento, pois o mesmo site fazia parte da realidade da turma.



**Figura 1** – Linha do tempo construída pela turma

As contações abordaram diferentes gêneros, como o poema, que resultou em grande procura na biblioteca, principalmente por parte das meninas. As atividades visavam à expressão e criação destes gêneros, habilitando-os para futuras oportunidades de inserção na busca do sentido do ler. Através da criação de jogos, tendo como base livros com a temática de valores, a turma do 5º ano demonstrou interesse e crescimento ao confeccionarem o jogo da memória com a imagem e resumo dos livros lidos e após compartilharem coletivamente. Atividades desse cunho estimulam o ato de ler que, de forma atrativa, trouxe consigo objetivos que possibilitaram trocas e o uso de diferentes linguagens.



**Figura 2** – Roda de leitura



**Figura 3** – Resenha dos livros lidos

Os momentos de contações de histórias despertam a atenção dos alunos do 1º ano que as recebem com alegria e entusiasmo, estimulando a imaginação, o faz de conta, contribuindo no processo de alfabetização e letramento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31), “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”.



**Figura 4** – Leitura na Biblioteca

O projeto traz a biblioteca da escola como referência, possibilitando às turmas empréstimos e trocas de livros, incentivando seu uso bem como o gosto pela leitura, viabilizando junto à escola condições para que aos alunos tenham acesso ao conhecimento. Para Filho (2011, p. 80),

é o conjunto desses temas- assuntos-conteúdos-linguagem e as relações de sentido e ausência de sentido-reveladoras, entre outras coisas, das diferentes prioridades, a cada momento- entre eles, que permitirão ao professor e às crianças, pelas contínuas relações de aproximação que irão estabelecendo entre um tema-assunto-conteúdo-linguagem e outro, compreenderem o sentido destas seleções, prioridades e articulações, nos seus processos de auto constituição e intervenção sobre si e o mundo.

Essas ações dentro da escola estabelecem relações interpessoais, desenvolvendo apti-

dões e competências que as crianças levarão para a vida. Viabilizar essas relações e estimular o ato de ler constituem a base do projeto nas situações didáticas realizadas.

### 3 Conclusões

Uma prática de ensino que efetiva a leitura torna-se significativa e essencial na escola. O ato de ler viabiliza relações entre ações e pensamentos subjacentes dentro das vivências de cada indivíduo. Perceber cada realidade e estimular a prática da leitura dentro do contexto social faz-se necessário e rico. Diante de tantas tecnologias e informações, o uso da biblioteca precisa ser resgatado, sendo reconhecido como espaço importante e frequente na escola.

O ato de ler, na rotina da sala de aula, precisa cativar/resgatar o aluno, contribuindo na construção e reconstrução de ideias e hipóteses, além de viabilizar estratégias e meios, o que pode permitir ao aluno novos conhecimentos. Para Cafiero (2005, p. 14), “a leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa data cultura”.

A leitura se efetiva como um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens. Através dela a criança desenvolve múltiplas habilidades, além do contato com o mundo rico do conhecimento e das palavras. O projeto resgata este prazer pelo ato de ler, incentivando a autonomia dos sujeitos e a expressão e abrindo caminhos para que a criança possa ser vista como sujeito.

O trabalho de leitura na escola deve ser prioridade; necessita ser inserido desde o 1º ano, pois a criança irá usufruí-lo ao longo da vida. Constitui-se em tarefa da escola desenvolver e estimular no educando o ato de ler, possibilitando condições e situações de interação com o mundo da escrita.

### REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno de formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Art-med, 1999.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2011.

## **EIXO 3**

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOLA E CURRÍCULO**



**SUMÁRIO**

## PROJETO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “BABÁ – BEBÊ” – APRENDENDO O QUE É ESCOLA PARA MELHOR ME CONHECER

*Cláudia Maria Guardiola Soares*

*Berçário da EMEI Vó Maria Aldina  
[soares.clau@uol.com.br](mailto:soares.clau@uol.com.br)*

*Cristina Panizzutti Krautheim*

*Berçário da EMEI Carinha de Anjo  
[cristnarp@gmail.com](mailto:cristnarp@gmail.com)*

*Fernanda Salles da Silva*

*Berçário da EMEI Vó Maria Aldina  
[ferss28@yahoo.com.br](mailto:ferss28@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

O trabalho produzido no curso “Ação Educativa na Educação Infantil” do Unilasalle, sob orientação da professora Dra. Circe Mara Marques, foi aplicado na turma de Berçário da EMEI Vó Maria Aldina no início de 2013 envolvendo seis crianças com mais de 1 ano. A maioria já caminhava, as crianças eram curiosas e partícipes das atividades, principalmente de cantar e dançar, imitando uns aos outros e aos adultos. O título foi adaptado de um refrão musical que um aluno cantava e dançava: “Bará, Bará, Bará, Berê, Berê, Berê”, utilizado junto com canções da rotina. Mesmo sem falar claramente, a criança pode ser percebida e compreendida em suas questões através da observação atenta de quem a cuida e media sua inserção no universo escolar. O trabalho contribuiu para as crianças desenvolverem-se naturalmente, felizes por estarem na escola, experimentando e sanando suas curiosidades próprias da idade, com estímulo à integração satisfatória entre os envolvidos (aluno, professores, família, comunidade), percebendo a escola como lugar de autoconhecimento, conhecimento do outro, experimentação e aprendendo como agir nesta convivência social.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Berçário. Creche. Adaptação.

**SUMÁRIO**

## “BRINCANDO SE APRENDE A SENTIR O MUNDO”

*Marli Fonseca Duarte*

*Gabriela Assis da Silva*

**falta e-mail e Instituição**

### **Resumo**

Através da observação dos alunos do berçário percebemos sua necessidade e interesse no prazer em relacionar-se consigo, com seus pares e com o meio. Foi assim que nasceu o projeto “Brincando se aprende a sentir o mundo”, com o objetivo de incentivar a vivência de experiências sensoriais e corporais através de atividades lúdicas para ampliar a capacidade exploratória natural dos bebês, descobrindo seu mais bonito brinquedo: o próprio corpo. Foram realizadas atividades de exploração utilizando os cinco sentidos ao longo do projeto, para ampliar o conhecimento de mundo que as crianças possuem, manipulando, cheirando, ouvindo, degustando e observando diferentes objetos materiais, sons, alimentos, enfim, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio.

**Palavras-chave:** Sentir. Experiências sensoriais.

**SUMÁRIO**

## ARTE E MOVIMENTO

*Simone Maria Bossardi*

*EMEI Vovó Doralice  
mone\_bossardi@yahoo.com.br*

*Luciele Ribeiro Lírio*

*EMEI Vovó Doralice  
lucielelirio@yahoo.com.br*

### **Resumo**

O projeto “Arte e Movimento” surgiu da necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar para ser realizada pelo professor substituto, nos horários de planejamento, nas turmas de maternal e jardim. Sentimos a necessidade latente em exercitar a função simbólica. Optamos por utilizar as artes em geral e o movimento corporal, considerando a cultura individual para ampliar este repertório motor. Este projeto busca estimular as diferentes áreas cerebrais, desenvolvendo capacidades e habilidades que possam vir a contribuir para uma aprendizagem significativa e prazerosa. Como está vigente neste ano, não temos ainda a dimensão dos resultados que serão obtidos. Até o momento verificamos o crescente envolvimento das crianças. Percebemos que, com a variedade de estímulos e técnicas diversificadas, houve uma ampliação do repertório gráfico, plástico e motor destes grupos.

**Palavras-chave:** Arte. Movimento. Interdisciplinaridade.

## A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL; UM CAMINHO POSSÍVEL

*Elisabete Martins Alves*

*EMEI Tia Lourdes*  
*[elisabete\\_m@ymail.com](mailto:elisabete_m@ymail.com)*

*Nídia Isabel Pawlowski*

*EMEI Tia Lourdes*  
*[isabel.nidia@yahoo.com.br](mailto:isabel.nidia@yahoo.com.br)*

*Loen Cristy Lucatelli*

*Secretaria de educação/Diretoria da Educação Infantil*  
*[loen.lucatelli@yahoo.com.br](mailto:loen.lucatelli@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

Este projeto visa auxiliar o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tendo como foco seus sentimentos, suas expectativas, integrando as famílias neste processo. A proposta é diminuir distâncias a partir da integração entre os dois níveis de ensino, aproximando e envolvendo as duas comunidades escolares, fazendo-se conhecer suas rotinas, metodologias, aprendizagens e situações familiares, no sentido de facilitar o processo para a criança deixando-a tranquila e curiosa durante sua inserção na nova rotina. A metodologia utilizada foi promover integração entre as escolas formando parcerias. Por se tratar de um projeto em andamento, avaliamos inicialmente que para as crianças tem sido significativa a interação. Outro passo será a visita do Ensino Fundamental a nossa escola, pois acreditamos que, embora sejam modalidades diferentes de ensino e com suas especificidades, ambas têm a trocar, aprender e ressignificar, afinal estamos falando de pessoas, estamos enfim falando sobre educação.

**Palavras-chave:** Educação. Infantil. Ensino. Fundamental. Transição.

## BEBETECA PEGA-PEGA

*Sani Gonçalves Jobim*

*EMEI Pintando o Sete*  
*[sanijobim@hotmail.com](mailto:sanijobim@hotmail.com)*

### Resumo

Dentro do desenvolvimento infantil, cada faixa etária é marcada por desafios próprios e, nas turmas de berçário, o processo de construção da linguagem verbal constitui, certamente, um deles. A capacidade de comunicar oralmente necessidades e desejos representa um grande avanço para a criança, ampliando sua autonomia e as possibilidades de interação social, aproximando-a cada vez mais da sociedade em que vive. Um dos meios mais eficientes para auxiliar os alunos na construção deste processo é através da literatura, considerando o interesse inato das crianças em ouvir e contar histórias. Nossa *Bebeteca* é uma iniciativa que visa aproximar os bebês deste universo, permitindo que interajam de forma espontânea com os livros, oferecendo-lhes o direito de escolhê-los e substituí-los sem a interferência das professoras, promovendo o gosto e interesse pelas obras literárias desde cedo. Trata-se de um convite constante à curiosidade e à descoberta, promovendo a oralidade de forma lúdica e natural.

**Palavras-chave:** Linguagem. Livros. Interação. Bebeteca.

**SUMÁRIO**

## BRINCADEIRAS E RODAS CANTADAS

*Lutiane Novakowski*

*EMEI Terezinha Santos Tergolina*

*[nlutiane@gmail.com](mailto:nlutiane@gmail.com)*

### Resumo

Inserida como educadora na realidade da turma de Maternal I foi possível observar uma presença significativa da música no cotidiano das crianças. Através das observações realizadas a partir das interações do grupo, que sempre tinha na música o elemento principal, viabilizou-se o desenvolvimento de um projeto envolvendo as brincadeiras e rodas cantadas, pois, além de estarem atendendo a uma manifestação prazerosa dos pequenos, também se caracterizam como ótimos meios para o desenvolvimento físico, cognitivo e social. O projeto “Brincadeiras e rodas cantadas” buscou realizar o desenvolvimento integral das crianças, contemplando todas as áreas do desenvolvimento infantil de maneira lúdica e prazerosa. Para tanto, a música e as brincadeiras estiveram sempre presentes, sendo o ponto de partida para diferentes situações de aprendizagens que surgiam em consequência destas, tais como jogos, culinária, confecção de instrumentos sonoros com sucata e elementos da natureza, criação de uma bandinha da turma, participação das famílias a partir da resposta de uma pesquisa para conhecermos as brincadeiras que aprenderam ou brincavam quando crianças. O projeto possibilitou, ainda que através das atividades propostas, que as crianças se apropriassem de novos conhecimentos gerados pelas interações no grupo, além de propiciar um resgate das brincadeiras antigas.

Crianças explorando instrumentos sonoros

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincadeiras. Música.



**SUMÁRIO**

## BRINCANDO E APRENDENDO NO MUNDO DA IMAGINAÇÃO

*Gabriele Cristal Klug*

*EMEI Vó Inezinha*  
*[gabygti88@hotmail.com](mailto:gabygti88@hotmail.com)*

*Ana Claudia Albuquerque Gonçalves*

*EMEI Vó Inezinha*  
*[ana.claudiaag@hotmail.com](mailto:ana.claudiaag@hotmail.com)*

*Cristina da Costa Valer*

*EMEI Vó Inezinha*  
*[ccris20@hotmail.com](mailto:ccris20@hotmail.com)*

### **Resumo**

As histórias despertam o imaginário infantil, no qual as crianças começam a estabelecer relações entre os pré-conceitos que têm e o meio social em que estão inseridas. A partir daí a sua utilização torna-se um recurso muito rico para ser explorado. Como nesta faixa etária (de 2 a 3 anos) o faz de conta é muito presente, encontramos nas histórias infantis um meio de construir atividades significativas, interessantes e prazerosas, fazendo com que as crianças vivenciem a história e o seu tema. Assim, os conteúdos são apresentados de forma contextualizada e significativa inseridos no mundo infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Histórias infantis. Imaginação. Oralidade.

## CANTINHOS PEDAGÓGICOS

*Valéria Nunes Barbosa*

*EMEI Jornalista Marione Machado Leite*  
*[vale.nunes@hotmail.com](mailto:vale.nunes@hotmail.com)*

*Rosana Oliveira Schefer*

*EMEI Jornalista Marione Machado Leite*  
*[rosanascheffer@hotmail.com](mailto:rosanascheffer@hotmail.com)*

*Gisele Meneguzzi*

*EMEI Jornalista Marione Machado Leite*  
*[meneguzzigisele@yahoo.com.br](mailto:meneguzzigisele@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

A organização dos espaços é um elemento curricular importante na Educação Infantil, pois dá suporte e cria oportunidades variadas de aprendizagem. Sendo assim, a reorganização da sala de aula através de cantinhos pedagógicos foi pensada para disponibilizar diversos tipos de materiais, para estimular diferentes usos e atividades, para proporcionar um espaço diferenciado e prazeroso para estimular a imaginação e o encantamento através das atividades que ali são desenvolvidas dentro da rotina escolar. É também o momento em que se faz a reutilização de materiais recicláveis onde a criança depara-se com a ludicidade e a criatividade do mundo infantil.

**Palavras-chave:** Reorganização. Aprendizagem. Criatividade. Lúdico.

## CONSCIENTIZAÇÃO E RESPEITO PELO TRÂNSITO COMEÇAM NA INFÂNCIA

*Patricia Szimanski Cousseau*

*Escola Ulbra São Marcos  
[patiszimanski@gmail.com](mailto:patiszimanski@gmail.com)*

### **Resumo**

Este projeto visa à conscientização, ao respeito, à responsabilidade social, à segurança, à cidadania e à educação para o trânsito, levando a mudança de comportamentos. O trabalho foi realizado em todas as turmas do Ensino Fundamental da Escola São Marcos, na cidade de Canoas-RS. Esta escola vem trabalhando a valorização para a vida desde o ano de 2004, tendo como objetivo principal a formação de um cidadão consciente e responsável por suas atitudes. Foram confeccionadas e distribuídas placas de trânsito pela escola, as quais os alunos deveriam respeitar, tais como: não correr nas escadas, mão dupla, sentido único ao subir e ao descer as escadas, pare e um semáforo, respeitando sua hora de ir e vir na hora da saída. Com esta atividade percebeu-se a diminuição do número de acidentes e o aumento do respeito ao próximo.

**Palavras-chave:** Cidadania. Respeito. Educação para o trânsito.

**SUMÁRIO**

## CONTANDO E FAZENDO HISTÓRIAS NO BERÇÁRIO

*Jéssica Bonocore da Silva*

*EMEI Vó Inezinha*  
*[jessica.bonocore@hotmail.com](mailto:jessica.bonocore@hotmail.com)*

*Minéia Simone Both Pohl*

*EMEI Vó Inezinha*  
*[mineiasimone@hotmail.com](mailto:mineiasimone@hotmail.com)*

*Adriana Marilda Machado da Silva*

*EMEI Vó Inezinha*  
*[adrianamms@yahoo.com](mailto:adrianamms@yahoo.com)*

### Resumo

A ideia desse projeto nasceu devido ao interesse que a turma do berçário demonstrou na hora do conto. Entre histórias de lobos, bruxas e animais, nos desafiamos a envolver as narrativas e os conteúdos, reunindo atividades plásticas e motoras. As narrações acontecem a partir das histórias preferidas dos alunos, buscando com isso envolver a participação dos pais. Entendemos que os bebês estão numa fase de muitas conquistas: sentar, engatinhar, caminhar, correr, balbuciar, falar as primeiras palavras e ter mais autonomia. As histórias são excelentes ferramentas para instigar essas aquisições e podem contribuir para que a criança identifique e elabore situações de sua vida a partir do contexto da história. Sendo assim, nesse projeto foram propiciadas atividades diferenciadas aos bebês, utilizando recursos variados de narrativa e diversos tipos de materiais para a contação de histórias, estimulando o hábito pela leitura, a criatividade, o faz de conta, a imaginação e o vínculo entre alunos, professores e famílias.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento do bebê. Narrativas. Vínculos.

**SUMÁRIO**

## ERA UMA VEZ... O MUNDO LÚDICO ONDE SE APRENDE E SONHA!

*Adriana Furtado Baez*

*EMEI Cara Melada*  
[dricabaez@yahoo.com.br](mailto:dricabaez@yahoo.com.br)

*Vera Lúcia Braz Teixeira da Silva*

*EMEI Cara Melada*  
[lucia.braz@hotmail.com](mailto:lucia.braz@hotmail.com)

### **Resumo**

O presente estudo refere-se à investigação de algumas possibilidades de aprendizagem significativa por meio do processo lúdico no trabalho com literatura infantil em turmas de Pré-Maternal e Maternal I. A formação de leitores se configura em desafio que assumimos a cada ano no currículo da Educação Infantil. Para isso, foram instituídos leituras de histórias infantis, contos de fadas, fábulas e histórias cantadas no trabalho diário com as crianças. A continuidade dessa abordagem dá visibilidade ao processo prazeroso de aprender, sendo possível perceber que o acesso à literatura infantil possibilita à criança elaborar os próprios conflitos internos, o que favorece a expressão dos sentimentos, ampliando a relação de afetividade entre os colegas. As histórias se tornam mediadoras do desenvolvimento do ambiente sociomoral na sala de aula, além de potencializar o desenvolvimento da imaginação e da linguagem.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Formação de leitores.

**SUMÁRIO**

## FRUTAS, LEGUMES E ARTES

*Valdirene Nogueira de Souza Squerlaine Neves*

*EMEI Vovó Doralice*  
*[squerlaineneves@bol.com.br](mailto:squerlaineneves@bol.com.br)*

*Luciele Ribeiro Lirio*

*EMEI Vovó Doralice*  
*[lucielelirio@yahoo.com.br](mailto:lucielelirio@yahoo.com.br)*

### Resumo

Este projeto surgiu ao ser constatada a resistência das crianças em experimentar legumes e frutas. Iniciou-se utilizando a literatura infantil e obras de arte criadas por Arcimboldo, nas quais ele retrata, usando legumes e frutas, imagens de pessoas. O projeto buscou instigar a curiosidade gustativa das crianças das turmas do Jardim e do Berçário através dos sentidos, usando o lúdico e as artes como molas propulsoras do conhecimento. As atividades mais significativas foram as releituras das obras, realizadas através do manuseio de recortes de encartes e alimentos concretos fornecidos pelas famílias que também se envolveram neste projeto. As crianças tiveram a oportunidade de manusear, sentir, cheirar e provar alimentos desconhecidos. Notou-se que o projeto foi bastante significativo, pois durante e após a realização pôde-se notar a alegria e o interesse em descobrir o novo, assim como a mudança no hábito alimentar.

**Palavras-chave:** Alimentação. Educação Infantil. Arte. Arcimboldo.

## IDENTIDADE: DESCOBRINDO MEU LUGAR NO MUNDO ATRAVÉS DO CONHECIMENTO DE QUEM EU SOU

*Alaíde Cristina Martins Marques*

*EMEI Beija-Flor*  
*[alaidegu@yahoo.com.br](mailto:alaidegu@yahoo.com.br)*

*Minéia Ilha Delgau*

*EMEI Beija-Flor*  
*[mineia@gmail.com](mailto:mineia@gmail.com)*

### **Resumo**

No primeiro semestre deste ano trabalhamos com o tema “identidade” na turma do Jardim. A construção da identidade pela criança proporciona a sua valorização segundo as características individuais de cada uma fazendo com que ela, de um modo global, reconheça em suas experiências cotidianas quem ela é, o espaço que ocupa e o mundo que a cerca. As abordagens exploraram a criatividade e entraram em contato com as múltiplas linguagens: artes, gráfico-plástica, música, dança, teatro, conhecimento lógico-matemático, atividades motoras entre outras. A metodologia foi construir um portfólio para registrar as obras das crianças. O resultado deste trabalho permitiu à turma reconhecer e se apropriar do mundo a sua volta a partir do resgate da história de vida de cada uma, tendo como fator primordial a construção de sua identidade pessoal e autoestima. Através deste trabalho foi possível constatar que as crianças atribuíram riquezas de significados a cada tarefa realizada e que, ao longo do tempo, houve a maravilhosa oportunidade nos conhecer melhor.

**Palavras-chave:** Identidade. Criança. Múltiplas linguagens.

**SUMÁRIO**

## “ME SENTINDO E ME PERCEBENDO NO MUNDO”

*Kelly Cristiane Pereira Brum.*

*EMEI Vó Inezinha (Canoas)*

*[kellycpbrum@hotmail.com](mailto:kellycpbrum@hotmail.com)*

*Thauana Junqueira da Cunha.*

*EMEI Vó Inezinha (Canoas)*

*[thauana.cunha@acad.pucrs.br](mailto:thauana.cunha@acad.pucrs.br)*

*Mara Elisa da Silva Leite.*

*EMEI Vó Inezinha (Canoas)*

*[maraeleite@ig.com.br](mailto:maraeleite@ig.com.br)*

### Resumo

A criança nasce e tem diante de si dois mundos a descobrir: o mundo que se concretiza no seu próprio corpo e o mundo que a rodeia. Conhecer, experimentar e descobrir são experiências e presenças constantes na vida destes pequeninos. Visando a essa necessidade inata dos bebês nesta primeira fase de vida, o projeto intitulado “Me sentindo e me percebendo no mundo” possibilita essas experiências desbravadoras, tendo a criança como sujeito e como agente em seu espaço-tempo, a partir de atividades que exploram o contato com diferentes materiais, formas, texturas, entre outros modos de produção de linguagem plástica e corporal. Nessa dimensão do trabalho cotidiano busca-se possibilitar o conhecimento de si próprio e do espaço que a rodeia, a fim de que a criança se perceba como parte do mundo, bem como se dê conta de seus limites, estabelecendo uma relação do corpo no espaço e no contato com o outro.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Berçário. Atividades plásticas. Sensório-motor.

## MENINOS E MENINAS BRINCAM DE QUÊ? BRINCADEIRA X GÊNERO

*Lutiane Novakowski*

*EMEI Terezinha Santos Tergolina*

*[nlutiane@gmail.com](mailto:nlutiane@gmail.com)*

### Resumo

Através da brincadeira a criança atribui sentido ao seu mundo e se apropria de conhecimentos que a ajudarão a agir sobre o meio no qual se encontra. Desse modo, o projeto intitulado “Meninos e meninas brincam de quê?” foi desenvolvido para, primeiramente, ajudar em questões apresentadas pela turma, as quais relacionavam certas brincadeiras a determinado gênero (menino x menina, cores, tipos de brinquedo, brincadeiras, vestimentas) e, em segundo lugar, auxiliar na construção da identidade pessoal das crianças. Assim, diferentes situações de aprendizagens foram propostas, entre elas estão a organização de circuitos de brincadeiras, introdução aos jogos com regras, a participação da família através da pesquisa, brincadeiras coletivas, como amarelinha e de roda, além da construção de brinquedos com materiais recicláveis. Ao final deste projeto foi possível perceber que as crianças brincavam mais em grupo e não faziam mais atribuições de gênero nas brincadeiras, proporcionando uma convivência saudável, amigável, criativa e construtiva. Assim, além de abordar os (pré) conceitos sobre gêneros apresentados pela turma, o projeto possibilitou a ampliação do repertório de brincadeiras, nas quais os pequenos se divertiam, brincavam e se expressavam, auxiliando também na formação da identidade pessoal deles.



Meninos e meninas brincando

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Identidade. Brincadeiras. Gêneros.

**SUMÁRIO**

## MÚLTIPLAS LINGUAGENS: POSSIBILIDADES COM CONTO DE FADAS

*Jurema Maguiori de Oliveira Neis*

*falta e-mail e Instituição*

### **Resumo**

O projeto intitulado “Contos de fadas” foi desenvolvido com uma turma de MII da EMEI Pintando o Sete, localizada na região sudeste da cidade de Canoas. A turma é composta por 15 alunos com idades de 4 e 5 anos. A partir de observações realizadas durante as brincadeiras, percebi que as relações eram conflitantes entre meninos e meninas, apesar de adorarem brincar de reis, rainhas, bruxas, gigantes, entre outros. O objetivo principal deste trabalho foi construir hábitos e atitudes relacionados à convivência, aos sentimentos e às diferenças através de situações de aprendizagens articuladas por diferentes linguagens, tais como: leituras, desenhos, pintura, música, jogos dramáticos, etc. Através da exploração da história de Branca de Neve foram realizadas atividades tais como: confecção de roupas para brincar e dramatizar cenas da história; criação do espelho e das maçãs com sucatas; a realização de jogos matemáticos com as maçãs, culinária, festa de casamento, entre outras. Por meio dessas atividades, os objetivos foram atingidos: unir ainda mais o grupo, apesar das diferentes formas de ser e de agir; criar e explorar com imaginação. Sobretudo, foi possível utilizar o universo literário como fonte inspiradora e criadora para a manifestação das diferentes linguagens da criança, oportunizando-lhes a realização de hipóteses sobre como funciona o mundo real.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Convivência. Múltiplas linguagens.

## PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Inglacir Vitorina Costa Campos*

*EMEI Carinha de Anjo*  
*[inglacampos@gmail.com](mailto:inglacampos@gmail.com)*

### **Resumo**

A contação de histórias auxilia o desenvolvimento cognitivo e estimula a imaginação das crianças quando o trabalho é realizado de forma lúdica. Este trabalho com literatura se dá na turma do Jardim e o interesse dos alunos pelos contos, fábulas, histórias clássicas e contemporâneas faz com que cada contação se torne um projeto de aula dotado de significados, servindo de complemento para o desenrolar do trabalho pedagógico. A hora do conto é um momento de prazer, em que o imaginário é estimulado propiciando um momento de integração do grupo. São utilizados diversos recursos, tais como: avental, fantoches, varal, vídeo, mural didático, quadro de pregas, maquetes, junto do livro de onde saiu a história para o manuseio e construção de conceitos de letramento. Pode-se então concluir, através da experiência prática, que trata-se de um trabalho significativo, pois estimula a socialização e a integração do grupo, propiciando momentos de aprendizagens de forma lúdica e prazerosa.

**Palavras-chave:** Histórias. Crianças. Imaginação. Aprendizagens.

## PROJETO CANTANDO, CONTANDO E ENCANTANDO. ENFOQUE NAS HISTÓRIAS INFANTIS

*Bruna Steffens*

*EMEI Pingo de Gente*  
*[brunasteffens@hotmail.com](mailto:brunasteffens@hotmail.com)*

*Cláudia Barbosa de Oliveira*

*EMEI Pingo de Gente*  
*[kk.liver@hotmail.com](mailto:kk.liver@hotmail.com)*

*Ivanosca Nunes Moraes*

*EMEI Pingo de Gente*  
*[ivanoscanunes@yahoo.com.br](mailto:ivanoscanunes@yahoo.com.br)*

### Resumo

Observando o encantamento e a curiosidade das crianças em relação às histórias infantis, sentimos a necessidade de elaborar um projeto que contemplasse essa área do conhecimento, uma vez que esse tema desperta o encantamento da turma. Este projeto procura proporcionar atividades que despertem o gosto pela literatura, estimulando, dessa forma, a aquisição de novas aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento. As histórias infantis foram apresentadas às crianças de forma lúdica, prazerosa e divertida, através de contação de histórias com recursos variados, tais como: teatro de fantoches, avental didático, livro, teatro de sombras. Com as atividades propostas, foi verificado um avanço significativo no desenvolvimento da linguagem oral, expressão corporal e socialização.

**Palavras-chave:** Projeto. Histórias infantis. Literatura.



Uma Joanhinha diferente



**O Sanduíche da Maricota**



**Branca de Neve e os Sete Anões**



**Teatro de Sombras**



**João e Maria**



**O Mágico de Oz**



**A Casa Sonolenta**

## PROJETO CANTANDO, CONTANDO E ENCANTANDO. ENFOQUE NA MÚSICA

*Helena Darós Silveira*  
EMEI Pingo de Gente  
[helena.daros@ig.com.br](mailto:helena.daros@ig.com.br)

*Pércia Roselaine Schmiedel*  
EMEI Pingo de Gente  
[perciars@gmail.com](mailto:perciars@gmail.com)

*Rosemeri Viana Dias*  
EMEI Pingo de Gente  
[jeandaury@hotmail.com](mailto:jeandaury@hotmail.com)

### Resumo

Observando a alegria e a curiosidade das crianças em relação às músicas, sentimos a necessidade de elaborar um projeto que contemplasse essa área do conhecimento, uma vez que esse tema desperta o encantamento da turma. Nosso projeto busca proporcionar atividades que despertem o gosto pela música, estimulando, assim, a aquisição de novas aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento. As músicas trabalhadas no projeto foram apresentadas às crianças de formas variadas, tais como: roda cantada com gestos, brincadeiras de roda, sacola musical, instrumentos musicais, danças. Com as atividades propostas, verificou-se um avanço significativo no desenvolvimento da linguagem oral, expressão corporal e socialização.

**Palavras-chave:** Projeto. Música. Aprendizagens. Sacola musical.



**Sacola musical**



**Rodas cantadas**



**A Casa Torta**



**A Vó a Fiar**



**Linda Rosa Juvenil**



**Sítio do Seu Lobato**

## PROJETO “RESGATANDO BRINCADEIRAS ANTIGAS”

*Cristiane de Fatima da Silva Gai*

*EMEI Jornalista Marione Machado Leite*  
*[cristianegai@hotmail.com](mailto:cristianegai@hotmail.com)*

*Lisiane Barbosa Da Rosa*

*EMEI Jornalista Marione Machado Leite*  
*[lisirs10@hotmail.com](mailto:lisirs10@hotmail.com)*

*Daiana Wolff Munhoz*

*EMEI Jornalista Marione Machado Leite*  
*[dwolffmunhoz@yahoo.com.br](mailto:dwolffmunhoz@yahoo.com.br)*

### Resumo

Procuramos incentivar as crianças a conhecer e apreciar brincadeiras saudáveis que resgatem o contato e a interação com seus pares, através de atividades simples como esconde-esconde, jogo de bola, bilboquê, mas cheias de significações. Hoje vivemos na era da tecnologia, sendo que as crianças estão deixando de viver a infância, gastando mais tempo com televisão, videogames e computadores, perdendo o contato com as pessoas que a cercam. Desse modo, buscamos envolver as crianças na construção de brinquedos e jogos com material reciclável, assim como buscamos envolvê-las de forma a preservarem essas relações com o outro e a conservarem os brinquedos e jogos. O êxito deste projeto se constatou pela alegria das crianças ao realizarem as brincadeiras.

**Palavras-chave:** Brincadeiras. Antigas. Resgate. Interação. Pares.

**SUMÁRIO**

## DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS DE TRANSIÇÃO

*Adriana Silva da Costa*  
*EMEI Professora Carmem Ferreira*  
*[adriana.costa@ymail.com](mailto:adriana.costa@ymail.com)*

### Resumo

O presente artigo faz uma breve análise sobre como surgiu a Educação Infantil, no Brasil, trazendo-a para o contexto atual, com base nas leis que regem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste estudo, procura-se discutir a importância dos dois primeiros níveis da Educação Básica e da importância deles, tendo como fundamento empírico o relato acerca de uma experiência realizada no município de Canoas-RS, a fim de concretizar ações de integração entre as escolas de Educação Infantil e as de Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição. Prática.

### 1 Introdução

No Brasil, a Educação Infantil surge com a crescente necessidade de oferecer espaço educativo para as crianças pequenas, no final do século XIX, incluindo os filhos de escravas, visto que a Lei do Ventre Livre já havia sido assinada. Há registros de que as primeiras instituições com propostas pré-escolares brasileiras datam do ano de 1879, no Rio de Janeiro, que se encarregavam da assistência às crianças pequenas, mas que eram diferentes em sua abordagem dependendo da “clientela”, ou seja, existia a denominada “creche popular” para atender às famílias pobres e o setor privado das instituições pré-escolares, que se destinavam a atender aos filhos dos ricos. Para marcar esta diferença, em 1883 foi realizada no Rio de Janeiro a “Exposição Pedagógica”. Sobre isso, Kuhlmann (2010, p. 81) afirma:

A Exposição Pedagógica de 1883 caracterizou-se, na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Embora houvesse referências à implementação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres.

Podemos observar que, as raízes históricas da Educação Infantil estão fortemente vinculadas às questões das classes sociais, mas, em nenhum momento, com as possibilidades

de aprendizagem a serem produzidas nessa instituição. Quando usado o termo *pedagógico*, não havia um cunho escolar e sim um sentido diferenciador de classes sociais e de assistencialismo. E assim permaneceu por muito tempo, até o final da década de 1970, quando se iniciam movimentos de luta pelo reconhecimento e respeito por esse espaço educativo, até chegarmos à *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*, quando a Educação Infantil é definida como um dos deveres do Estado, exigindo a tomada de medidas de transformação e contestação daquele olhar assistencialista que passou a ser colocado em xeque.

Na atualidade, a educação básica no Brasil é compreendida por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que, a primeira etapa da educação básica vem gradativamente ampliando sua importância no cenário educacional brasileiro, de forma que cada vez mais se agrega valor e reconhecimento ao trabalho realizado na escolarização de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sem caráter obrigatório, de acordo com a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, hoje em vigor. Entretanto, a partir de 2016, todas as crianças, a partir dos 4 anos de idade, deverão ser matriculadas na educação básica, de acordo com a determinação da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que altera a LDBEN, incluindo a obrigatoriedade de oferta gratuita de educação básica para as crianças de 4 anos. A organização de carga horária e de dias letivos deve seguir o que já consta na lei para o Ensino Fundamental e Médio. As alterações legais previstas legitimam a importância da Educação Infantil e, mais do que isso, a necessidade de um reconhecimento social e cultural diante deste espaço educativo, que deve ser implementado através de ações concretas e práticas inovadoras.

## **2 Da escola de Educação Infantil para a escola de Ensino Fundamental**

O reconhecimento e a legitimidade da Educação Infantil não dependem apenas de leis ou de teorias bem intencionadas, mas de ação, compromisso e práxis. A escola é um sistema vivo, em constante movimento, transformação e ressignificação. A escola, seja ela de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, deve ser vista e respeitada a partir de suas especificidades, mas precisam ter em comum o compromisso com o ensinar. A escola não pode ser reduzida a um espaço assistencial nem a um espaço de ensino conteudista; pode ser vivida e reconhecida como um local de inclusão, aprendizagem, convivência, respeito, troca e de construção de conhecimento. De fato, as *escolas* de Educação Infantil e as *escolas* de Ensino Fundamental possuem as suas particularidades importantes para estabelecer as características de cada etapa. Entretanto, o que não deveria ocorrer é um afastamento entre essas duas etapas, visto que ambas fazem parte da educação básica e que são espaços escolares.

Na Educação Infantil se observa um curioso movimento que se faz nas últimas turmas que atendem crianças de 5 a 6 anos. Elas deixarão a escola de Educação Infantil para ingres-

sarem no 1º ano do Ensino Fundamental. Este movimento ocorre não apenas por parte das crianças, que indagam como será a “escola grande”, quando se dão conta que a mudança de escola está próxima, mas também pelas famílias que começam a questionar a professora sobre o quê as crianças aprenderão, se as crianças vão começar a ler e a escrever e inicia-se também uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança, e não apenas sobre a sua permanência e bem-estar na escola. São observações baseadas nos anos em que atuo na escola de Educação Infantil e por estar professora de Jardim no município de Canoas-RS.

Esta percepção reafirma o conceito culturalmente instituído de que a escola de Educação Infantil é um espaço de cuidado e brincadeiras, onde não se “aprende”, e que geralmente só passa a ser reconhecida como importante no processo de aprendizagem a partir do momento em que o ingresso para o Ensino Fundamental se aproxima. A Educação Infantil ainda luta por seu reconhecimento diante do que se aprende nessa escola, e muito se aprende nela. Do período de 0 a 5 anos, as crianças aprendem a conviver e a compartilhar com outras crianças, aprendem a ser autônomas, desenvolvem a linguagem, a cognitividade, a motricidade, constroem vínculos afetivos fora do núcleo familiar, constroem identidade, juízo moral, entre tantas outras aprendizagens. A escola não é apenas uma instituição que ensina conteúdos programáticos; escola é aquela que provoca o pensar, é espaço de convivência e de partilha, seja ela de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental.

Preocupada com toda essa problemática vivida na escola e aliada à análise da trajetória histórica que marca e produz eco nas práticas exercidas atualmente com relação às duas primeiras etapas da Educação Básica, iniciei um projeto com crianças de Jardim da EMEI Professora Carmem Ferreira, Canoas-RS, no segundo semestre de 2012, para realizar a transição das crianças para o Ensino Fundamental, de forma a desmistificar esse desconhecido e para reafirmar, junto à comunidade escolar, a importância destes dois espaços educativos.

O projeto partiu de observações feitas da turma, de um lado, sobre o modo como as crianças estavam percebendo essa despedida e o que elas notavam de diferente em relação às outras turmas; de outro, das falas das famílias, durante o primeiro semestre. No segundo semestre iniciou-se um trabalho de aproximação das duas realidades, apresentado primeiramente para as famílias através de uma reunião e, depois, com as crianças através do projeto intitulado “Olha como eu cresci: da escola de Educação Infantil para a escola de Ensino Fundamental”. Nos primeiros encontros foram propostas conversas em roda, nas quais as crianças foram questionadas sobre o que sabiam do 1º ano, como elas imaginavam esta escola, se elas já haviam visitado alguma escola de Ensino Fundamental e qual era o sentimento delas com relação a esta despedida. É necessário saber o que as crianças estão sentindo neste momento e o que elas pensam sobre a mudança de escola, para desenvolver uma abordagem fenomenológica de interpretação dos processos por elas vivenciados. A partir daí foi lançada uma proposta lúdica, respeitando a faixa etária, que abordou desde o desenvolvimento das

crianças (linha do tempo) o que elas aprenderam a cada ano de vida, o que elas já sabiam e o que queriam aprender.

Nessa faixa etária é comum as crianças apresentarem interesse pela língua escrita, e isso é um marco na vida delas, visto que o ato de escrever as diferencia das crianças menores. Para que este seja um processo tranquilo e que respeite o desenvolvimento individual de cada criança, oportunizou-se um trabalho de observação da “evolução da escrita”, que partiu da visita das crianças às salas das turmas anteriores da escola de Educação Infantil, para que eles observassem a evolução gráfica das turmas e, conseqüentemente, remetendo-as ao crescimento pessoal. Posteriormente, traçou-se um paralelo com a evolução da escrita na história da humanidade e seus sistemas de escrita.

Outra estratégia foi o estabelecimento de um ambiente alfabetizador no qual as crianças passaram a se familiarizar com a língua escrita. Este ambiente foi construído não só por cartazes, mas por atividades de leitura, de escrita espontânea e de observação e exploração de materiais portadores de textos (jornais, revistas, placas, gravuras, embalagens, etc.) e através de jogos e brincadeiras. Para auxiliar nesse processo de avaliação e de planejamento de atividades, as quais promoviam a aprendizagem das crianças, foi realizada mensalmente a testagem das “4 palavras e uma frase”, embasada na teoria da psicogênese de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Com o propósito de aproximar e integrar as escolas, foi feita uma visita com as crianças a uma escola de Ensino Fundamental. Elas conheceram o espaço físico, uma sala de 1º ano, realizaram uma atividade junto com a turma e após a visita foi feita uma retomada sobre as diferenças e as semelhanças entre os dois espaços. Vale destacar que esta visita com as crianças foi antecedida por uma visita das professoras da EMEI à EMEF, para conversar com a equipe diretiva e docente, a fim de que fosse apresentada a proposta e verificada a disponibilidade de a escola receber a visita.

A culminância deste projeto se deu através de um “Livro de despedida”, elaborado ao longo do projeto, com relatos e desenhos das crianças sobre o que aprenderam na Escola de Educação Infantil, além de um relato elaborado pela família sobre o desenvolvimento da criança até o momento. A entrega foi realizada durante a festa de encerramento, organizada pelas famílias e a escola, em uma casa de festas infantil, momento em que as crianças puderam confraternizar e encerrar o ciclo na Educação Infantil.

As atividades citadas foram apenas algumas das estratégias realizadas ao longo de cinco meses com a turma. Outras atividades foram realizadas e pensadas de acordo com a necessidade do grupo. Ao relatá-las, buscou-se apenas elucidar o projeto realizado, e não oferecer um planejamento pronto, considerando que este processo de transição é, por essência, particular de cada turma e, mais importante, particular de cada criança.

### 3 Conclusões

Os caminhos de transição aqui expostos passam pela história, pela cultura, pelo currículo e pela leitura que seus promotores fazem sobre sua importância nos processos educativos. Ao trazer o exemplo de um projeto realizado em uma turma de Educação Infantil, não se busca o estabelecimento de uma única possibilidade, mas se quer registrar que ações práticas são possíveis, não só nas últimas turmas de Educação Infantil, mas também desde o ingresso da criança na escola. Propostas de projetos de integração com as famílias são igualmente necessárias para que se estabeleça uma cultura de validação do trabalho realizado desde os primeiros anos de vida.

Para desmistificar os conceitos pré-estabelecidos de que em uma escola só se oferece “brincar e cuidar” e que a outra é o espaço de “aprender”, é necessário construir pontes e caminhos que liguem a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que apontem a importância de cada uma. A escola, assim como a sociedade, clama por reestruturação e inovação. Práticas engessadas e limitadoras não encontram mais espaço no cenário educativo atual. Entretanto, não podemos esquecer que estas práticas perpassam pelos profissionais que atuam na Educação Infantil e pela compreensão que se têm sobre a sua ação. Ambas as escolas, infantil e fundamental, são espaços de relações humanas complexas com a tarefa de acolher, incluir, ensinar e aprender visto que a escola, o grupo escolar, também aprende com a sua comunidade e se adapta às novas demandas, marcadas pelas incertezas que desacomodam o fazer pedagógico e movimentam esses espaços que contam com o apoio de profissionais qualificados. O fato é que as escolas – para a sua existência e legitimidade – lidam com vidas que não se limitam a cada criança, a cada estudante, mas que se estende pelas famílias que, por sua vez, constituem uma comunidade, organizada dentro de uma sociedade, que também é constituída por outras comunidades, fazendo parte de um projeto de sociedade.

Educação Infantil e Ensino Fundamental são níveis de educação com suas peculiaridades. Entretanto, uma não é mais importante que a outra; são apenas níveis diferentes que se complementam e que dão continuidade ao processo de desenvolvimento humano escolar. Diferenças não podem ser entendidas como sinônimo de inferioridade ou de superioridade. Ao estreitar essa relação, estamos abrindo espaços para uma nova forma de se fazer educação, estabelecendo uma política de unificação e não de segregação.

O futuro da sociedade se faz na educação de agora. O futuro não é algo que está a nossa espera em um horizonte longínquo. Ele está diante de nós a cada momento, pronto para ser movimentado e reinventado. A história conta sobre como chegamos até aqui, mas o próximo passo pode ser escrito agora. O caminho está colocado a nossa frente. O que nos cabe é inová-lo continuamente.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SUMÁRIO

## PROJETO “MEU CORPO CONTA A MINHA HISTÓRIA”

*Cáren Cristina Prestes Bidarte*

*EMEI Carinha de Anjo*  
*[carenbidarte@pop.com.br](mailto:carenbidarte@pop.com.br)*

### Resumo

Este artigo busca mostrar o trabalho desenvolvido com a turma de Maternal 1 da EMEI Carinha de Anjo no primeiro semestre do ano de 2013. Ele surgiu da necessidade do grupo em explorar sua identidade, seu nascimento e suas características como ser humano. Buscou permitir às crianças o conhecimento de aspectos que despertam sua curiosidade, tais como: de onde vêm os bebês, como nascemos, e outros. Além disso, permitiu explorarmos de forma lúdica as características do corpo, a função da família e seu papel. No desenvolvimento do projeto diversas metodologias foram utilizadas, tais como: entrevista com os pais, explorações de materiais visuais, objetos pessoais. O encerramento do trabalho foi feito através de uma exposição que contou com a presença das crianças da turma como locutores de seus trabalhos, os pais da turma e toda a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Identidade. Nascimento. Família.

### 1 Introdução

Trabalhar o concreto com criança na faixa etária dos 3 aos 4 anos permite que se consiga perceber o mundo que as cerca e o seu papel neste mundo. Por esse motivo é que procuro observar o interesse do meu grupo e trabalhar a dos eixos de desenvolvimento, dentro deste, a identidade e autonomia, assim como a autoestima, que é primordial para as crianças desta idade.

Foi durante uma destas observações que percebi o interesse das crianças por sua história: Como será que era quando estavam na barriga da mamãe? Onde estavam antes de chegar à barriga da mamãe? Como eles eram quando bebês? Por que não lembravam nada desta época? O maior questionamento é sobre o crescimento das pessoas. Mais tarde, surgiu o interesse por sua função na família e seu nome. Esses interesses me permitiram ampliar o leque de temas abordados e o projeto acabou se tornando semestral.

Procurei seguir um cronograma de assuntos relacionados aos temas de acordo com o crescimento das próprias crianças, desde sua geração na barriga da mamãe até seu tamanho nos dias de hoje. Dentro deste espaço de tempo trabalhamos de forma lúdica, concreta e com

a participação das famílias. Os temas explorados ficaram em torno de fecundação, gestação, nascimento, relações de tamanho, relações de grandeza, características físicas, gêneros, preferências, sentimentos, árvore genealógica, exames gestacionais, funções do coração, diversidade familiar, sentidos. Também conteúdos que fazem parte do currículo da escola dentro do Projeto Político-Pedagógico foram explorados, tais como: cores, tamanhos, formas, partes do corpo, musicalidade, literatura, poesia, expressão corporal, motricidade fina e ampla, entre outros.

Com isso o trabalho a seguir descrito mostra como todo o desenvolvimento do projeto foi organizado e recebido pelo grupo, as interferências feitas e a participação das famílias e outros.

## **2 O primeiro passo**

Para apresentar o projeto e os objetivos às crianças, organizei com eles a construção de um cartaz com o nome dele. Nós, juntos, colocamos as letras e escolhemos as gravuras que seriam utilizadas. Como finalização deste momento, colocamos o cartaz na sala, em local escolhido pelas crianças, para posteriormente serem colocadas as produções feitas.



**Turma do Maternal 1 na introdução do Projeto Meu corpo conta a minha história**

Para as famílias terem conhecimento do início do projeto, foi enviado para cada uma um folder contendo os principais pontos a serem trabalhados.

Para dar início aos nossos trabalhos solicitei a participação das famílias na organização das fotos que seriam usadas no decorrer do projeto e nas respostas para as entrevistas enviadas para casa, incentivando assim a participação das famílias. Isso porque acredito que a criança aprende muito mais quando percebe a interação entre a família e a escola, pois, como afirma Bassedas (1996, p. 64), “o objetivo prioritário da colaboração entre professores e pais é o de ajudar a desenvolver todas as capacidades das crianças”.



**Alunas Gabriela e Stephany explorando as fotos da família trazidas de casa para uma das atividades do projeto**

## **2.1 De onde viemos**

Após as crianças perceberem como seria desenvolvido o projeto, quais nossos objetivos e após terem explorado os materiais enviados pelas famílias, iniciamos as atividades de uma forma muito divertida através da musicalidade, explorando a melodia “Na barriga da mamãe”, do cantor Beto Herrman, que trata da gestação, do nascimento dos bebês e da relação entre mãe e filho. Iniciar o projeto com a música permitiu

potenciar a função lúdica e criativa que as linguagens possuem, desenvolvendo atividades nas quais as crianças desfrutem e experimentem situações de prazer, mediante a exploração, a ação e a participação em ocasiões nas quais intervenham a música e o movimento. É preciso entender esse trabalho como uma possibilidade muito clara de dar asas à imaginação e à criatividade (BASSEDAS, 1996, p 85).

Com a intervenção através da música e a exploração da imaginação e criatividade começamos o desenvolvimento das atividades abaixo descritas:

- Cartaz interativo: na barriga da mamãe
- Hora do conto: de onde viemos
- Cartaz de recortes: os bebês vêm do amor
- Exploração da ecografia do colega Lian
- Sentimentos: voltando para a barriga da mamãe
- E assim eu nasci: entrevista com a família

- Vivenciando as batidas do coração
- Vídeo: ultrassonografia da colega Isadora
- Medição: quando eu nasci era deste tamanho
- Cartaz 3D: minhas coisas de bebê.



**Turma do Maternal 1 com o cartaz confeccionado após a exploração das suas coisas de bebê**

## **2.2 Do que eu faço parte**

A primeira parte do projeto forneceu às crianças o embasamento de seu papel no mundo; o questionamento agora era qual o seu papel neste mundo. Para explorar o reconhecimento de si mesmo e reforçar sua identidade, partimos para o conhecimento de cada família, de cada vida fora do espaço escolar, o que reforçou, mais uma vez, a participação das famílias e permitiu às crianças se identificarem entre o grupo e perceberem seu papel como cidadão.

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguindo de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal (MEC, 1998, v. 2, p. 13).

Com essa percepção de identidade elaborada nas crianças iniciamos o desenvolvimento de diversas atividades:

- A história do meu nome
- Eu e minha família: cartaz visual com fotos
- Minha família é assim

- Integração da semana das mães
- Minha árvore genealógica
- Que tamanho tenho hoje.



**Aluna Isadora na atividade “Minha família é assim”, em que trabalhou a respeito dos membros da família e da relação do crescimento da árvore com o crescimento das famílias**

### **2.3 Agora já sou grande**

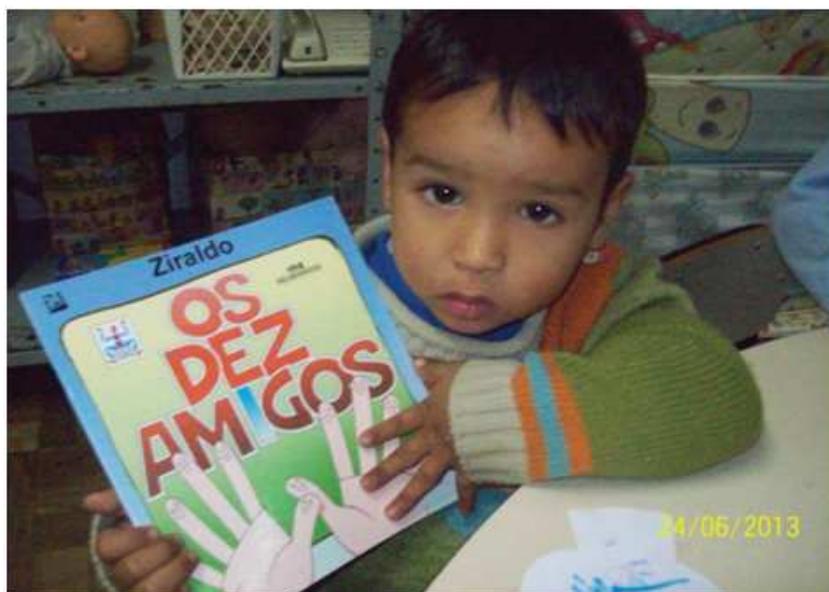
Já na fase de encerramento do projeto, após a percepção das crianças de vários aspectos de nosso crescimento, iniciamos o trabalho com as características de cada gênero, as partes do corpo, os sentidos e a necessidade de espaço de cada indivíduo entrando no campo, já citado, da autoestima. Este é um fator essencial para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que permite

conhecer-se como “um” entre os outros, mas a conhecer-se e valorizar-se de uma determinada maneira. A interação que se produz com as outras pessoas e com o mundo – a qual é enriquecida e tornada complexa pelo crescimento das possibilidades que a criança manifesta (possibilidades que não são somente produto de um processo, de uma maturação cerebral, mas também da interação entre esse e a estimulação, bem como a ajuda que recebe da parte externa) – deixa-a participar cada vez mais e de maneira autônoma no conjunto das atividades e das experiências que configuram seus contextos de desenvolvimento (BASSEDAS, 1998, p. 68).

Com esse conhecimento realizamos diversas atividades, a seguir listadas:

- A cara redonda que hoje eu fiz

- As pessoas têm rosto assim (recortes e colagens)
- Expressões e sentimentos
- Os sentimentos do rosto (classificação da ação)
- Meu corpo é assim (classificação de gêneros)
- Brincando com as posições
- Jogo de classificação: roupas, tamanhos e cores
- As partes do corpo (recortes e colagens)
- Hora do conto: Os dez amigos
- Os sentidos e suas funções
- Conhecendo meu nome
- Meu nome começa assim
- Meu nome e sua representação de quantidade
- Jogo de encaixe do nome
- Placa de identificação (nome e imagem).



**Aluno Lucas no momento de contação de história em que se trabalhou a relação das mãos e sua função nos sentidos**

## 2.4 Culminância

Para o momento de fechamento, no final do semestre foi realizada uma exposição na escola aberta à comunidade e com todos os trabalhos desenvolvidos. Também foi feita uma apresentação em lâminas (*slides*) digitais com todas as fotos tiradas ao longo das atividades; esta apresentação ficou sendo reproduzida durante toda a exposição.



Exposição de encerramento do projeto “Meu corpo conta a minha história”, onde o aluno Lian está explicando a realização dos trabalhos para sua família

## 3 Conclusão

Ao finalizar o projeto e conseqüentemente o semestre na turma do maternal 1 minha sensação era de dever cumprido, pois consegui alcançar todos os objetivos propostos no início deste, e não somente os aspectos de aprendizagem, mas também o desenvolvimento emocional e autônomo dos alunos, além de ter sanado suas curiosidades e dúvidas.

## REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e brincar na educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1, 2 e 3. Brasília: MEC, 1998

## **EIXO 4**

### **TICS NA PRÁTICA ESCOLAR**



**SUMÁRIO**

## A RECONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO

*Bruno Passos Fialho*

*EMEF David Canabarro*

*[winforr@gmail.com](mailto:winforr@gmail.com)*

### **Resumo**

O estudo de Geografia e de História foi, por muito tempo, relegado a longos textos, datas, mapas e gráficos. Com o advento das novas mídias e a difusão do acesso à internet, tais métodos se tornaram mais que obsoletos. Com o apoio destas novas ferramentas, as aulas passaram a ser mais atrativas e marcantes. Durante as aulas de geografia, as turmas do 8º ano realizaram um trabalho utilizando-se destas novas ferramentas. Ao buscarem vídeos sobre a América Central, os alunos ficaram surpresos e maravilhados com as variadas culturas e com a diversidade geográfica da região. A internet quebra as barreiras de espaço permitindo aos alunos alcançarem realidades distantes e desconhecidas, ampliando seus horizontes para além do dia a dia, possibilitando a eles ambicionar novas formas de conhecimento e realizações.

**Palavras-chave:** Mídias. Geografia. Ferramentas. Horizontes.

## TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM GEOGRAFIA

*Inês Carlota de Miranda Pippi*

*EMEF Irmão Pedro*

*[ines.miranda@yahoo.com.br](mailto:ines.miranda@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

Este banner busca divulgar experiências vivenciadas na sala de aula com a disciplina de Geografia nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a pesquisa online a partir de aparelhos celulares com acesso à internet. Os resultados obtidos constata-ram a dinâmica em abordar conteúdos junto à prática da professora de Geografia, tendo como resposta que os alunos participavam com mais motivação. Essa experiência foi enriquece-dora porque trocaram-se informações e se constatou que a natureza estudada procede de um teoria antes vista na aula, de assuntos relacionados à Geografia Física do Oriente Médio. Posteriormente, foram pesquisados costumes, hábitos e tradições daquele povo. No mês de julho de 2013 participei de um Simpósio em Vitória-ES, com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS, durante o qual a temática sobre o Ensino de Geografia Física des-pertou-me interesse. Sua descrição era realizada com base em estudos e pesquisas relativos ao processo de ensino/aprendizado de Geografia Física e as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no cotidiano escolar, em diferentes segmentos educacionais. Com os relatos de experiências naquele evento concluí que estamos utilizando tecnologias com as quais os alunos estão tão habituados fora dos muros escolares. Trata-se de uma dinâmica que não podemos ignorar.

**Palavras-chave:** Tecnologias. Sala de aula. Geografia. Física.

**SUMÁRIO**

## AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: EXPLORANDO FERRAMENTAS GRATUITAS DISPONIBILIZADAS NA WEB

*Roberta Dall Agnese da Costa*  
*Secretaria de Educação, Canoas*  
*Ulbra Canoas*  
*[r.dallagnese@gmail.com](mailto:r.dallagnese@gmail.com)*

### Resumo

A relação entre uso das TICs e metodologias de ensino centradas nas necessidades de professores e alunos fica cada vez mais evidente. A proposta deste trabalho é investigar as possibilidades da utilização de ferramentas gratuitas disponibilizadas na web para a elaboração de ambientes virtuais que promovam a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, procura explorar ferramentas gratuitas e cuja administração é tão simples que ocorre praticamente de forma intuitiva, requerendo apenas conhecimento básico de informática. A plataforma indicada é a Webnode, e as ferramentas para o desenvolvimento da organização didática que dão suporte ao AVA são a Glogster, Prezi, Cmaptools e ProProfs. A proposta de usar as TICs na escola pública ainda é um desafio. Apesar disso, é preciso investir em pesquisas que garantem aos alunos da escola pública o acesso a uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Ambientes virtuais de aprendizagem. Educação básica pública. Ferramentas gratuitas da internet.

### 1 Introdução

Vivemos em uma sociedade em que as mudanças se processam de forma incrivelmente rápida. Possivelmente, a mudança de maior impacto está relacionada com a geração e divulgação das informações e do conhecimento científico. Com o volume de informações crescendo, tornaram-se populares algumas tecnologias utilizadas para acessá-las.

A utilização massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) provocaram profundas modificações na sociedade. Estas modificações acabam se refletindo na escola que, como parte da sociedade, não pode ficar a margem do domínio utilização destas tecnologias.

Reconhecendo a importância da incorporação das TICs em sala de aula e as dificulda-

des existentes para efetivamente utilizá-las, coloca-se o objetivo geral deste trabalho, que é investigar as possibilidades da utilização de ferramentas gratuitas disponibilizadas na web para a elaboração de ambientes virtuais que promovam a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Este trabalho poderá ser um contributo para o estudo e aprimoramento das metodologias em educação, na medida em que, ao indicar ferramentas de TICs gratuitas e de fácil programação que podem ser utilizadas com fins pedagógicos, visa a contribuir com a busca de melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

## **2 O ensino na atualidade: ensinando com as TICs**

A relação entre uso das TICs e desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem centradas nas necessidades dos professores e dos alunos fica cada vez mais evidente. Diversos trabalhos de pesquisa já se ocuparam da elaboração e avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Porém a maioria deles utiliza plataformas pagas ou ferramentas que exigem conhecimentos específicos em programação e administração da web. Diferentemente disso, este trabalho procura explorar ferramentas gratuitas e cuja administração é tão simples que ocorre praticamente de forma intuitiva, requerendo apenas conhecimento básico de informática. A simplicidade no que se refere à programação e administração justifica-se pelo contexto em que a proposta se aplica: o ensino na escola pública.

Para o contexto de escola pública, no qual são enfrentados problemas como a superlotação em sala, distorção ano/idade, evasão escolar, sobrecarga de trabalho do professor, entre outros, as metodologias precisam ser simples e práticas. Metodologias de trabalho exageradamente complexas, apesar de serem ótimas e se justificarem em teoria, na prática são difíceis de aplicar devido às particularidades da realidade e aos desafios que se apresentam na escola pública.

Para que o trabalho do professor de escola pública possa ser inovador e qualificado, é preciso investir em pesquisas que estejam voltadas para atender às necessidades específicas desta realidade. Dessa forma, problematizar sobre como inserir as TICs no ensino da escola pública pode auxiliar na tentativa de qualificar o ensino, tornando-o mais atual e respondendo às necessidades dos professores e alunos neste contexto.

### **2.1 A web 2.0**

Quando foi criada, a internet foi pensada como campo de trabalho e ação para pessoas com conhecimentos específicos na área de informática. A publicação, edição ou revisão de conteúdos na internet era uma ação reservada a estes poucos (HERNÁNDEZ, 2007).

Hoje já não é mais necessário o conhecimento extensivo sobre computação para criar espaços na internet. Com a web 2.0 a internet deixou de ser um espaço unicamente de leitura para ser um espaço de leitura e escrita (DE LA TORRE, 2006).

Web 2.0 é a segunda geração da internet, marcada por interação, dinamismo, colaboração e por uma nova forma de utilizar o grande potencial das redes de computadores mundialmente conectados. O princípio da web 2.0 é oferecer conteúdos abertos, utilizando licenças como a Creative Commons, que flexibilizam os direitos autorais e permitem que o usuário reutilize (publicação, alteração ou colaboração) informações disponíveis (FICHMANN, 2005).

Exemplos representativos da web 2.0 são os weblogs ou blogs, com versão educacional correspondente: os edublogs. Os edublogs são uma maneira fácil e livre de postar regular, pessoal ou coletivamente informações na internet, permitindo discussões e comentários sobre as essas informações (DE LA TORRE, 2006).

Atualmente a aprendizagem é vista como uma atividade social. Os modelos de aprendizagem centrados no professor e nos livros já não se aplicam. Essa nova aceção de aprendizagem nos remete ao conceito de aprendizagem colaborativa, ou seja, aquela aprendizagem que resulta de processos dinâmicos de envolvimento, de partilha e de construção conjunta do conhecimento realizado pelos membros da comunidade. É justamente nesta tendência de aprendizagem colaborativa que se inserem as possibilidades de utilizar a web como ferramenta pedagógica (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007; DIAS, 2001).

## **2.2 Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)**

Vivemos na era da informação, em que a velocidade de produção e compartilhamento do conhecimento é incrivelmente alta. Em virtude dessa rapidez, as formas de ensinar e aprender têm se modificado, tornando-se cada vez mais desafiadoras e complexas. Na era da informação, a internet ganha um destaque especial, pois é ela que subsidia grande parte dos meios para compartilhar o conhecimento. A internet possibilita ferramentas que podem ser importantes contributos para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dentre as diversas ferramentas, os AVAs passam a ocupar um lugar de destaque como facilitadores e articuladores de aprendizagens significativas. Nos últimos anos, eles estão sendo cada vez mais utilizados no âmbito acadêmico e corporativo como uma opção tecnológica para atender à demanda educacional. Ambientes como o Aulanet, WEBCT, Eureka, Teleduc ou Moodle passaram a ser utilizados por muitas instituições e se tornaram comuns nos processos de ensino e aprendizagem.

A expressão AVA tem sido utilizada, de modo geral, para se referir ao uso de recursos digitais de comunicação utilizados para mediar a aprendizagem. É uma interface social que

se constitui de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento. Porém o fundamental não é a interface em si, mas o que os interagentes fazem com ela. Nesse sentido, a organização didática que sustenta a configuração do ambiente é fundamental para que o ambiente possa ser um espaço onde os usuários se constituam como elementos ativos e coautores do processo de aprendizagem (VALENTINI; SOARES, 2010).

Assim, a expressão AVA está relacionada ao desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem em um espaço virtual na web, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento (VALENTINI; SOARES, 2010).

### **2.3 Proposta de elaboração de um AVA com ferramentas gratuitas disponibilizadas na internet**

Hoje existem diversas plataformas para a criação de AVAs disponíveis: desde plataformas em que a utilização dos serviços é restrita a compradores até outras que são públicas e, portanto, gratuitas. Estes ambientes têm sido muito utilizados no meio acadêmico, porém, quando trazidos para o ambiente de escola pública, enfrentam desafios de diversas ordens.

No intuito de responder a estes desafios ou indicar soluções alternativas, este trabalho indica uma plataforma gratuita para construção de sites. Ocorrerá, portanto, uma adaptação desta plataforma de construção de sites, que pode ser utilizada para elaborar o AVA. Nesse caso, o site se tornará um ambiente educativo.

A plataforma indicada é o Webnode, que é um sistema online de criação e edição de websites. O Webnode possibilita a seus usuários uma série de ferramentas que lhes permitem personalizar suas páginas de forma profissional. Com este sistema o usuário é capaz de publicar artigos, produzir blogs, montar foto-galerias, fóruns de discussão, enquetes e muito mais de forma simples, rápida, divertida e gratuita. O Webnode registra atualmente cerca de 10 milhões de usuários.

Como se percebe, o Webnode não foi criado com o objetivo de ser utilizado na educação e nem de ser um construtor de AVAs. Porém, em função das grandes possibilidades de adaptação que ele apresenta, pode ser uma ferramenta utilizável no contexto escolar.

Valentini e Soares (2010) lembram que um AVA é uma interface social, que se constitui de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento. Sabe-se também que o fundamental não é a interface em si, mas o que os interagentes fazem com ela.

Nesse sentido, utilizar o Webnode no ambiente escolar é uma possibilidade, uma vez que o principal determinante de um AVA não é sua interface, mas sim a organização didática que sustenta a configuração deste ambiente (VALENTINI; SOARES, 2010).

## **2.4 Organização didática e ferramentas disponíveis na web**

Um dos maiores desafios para os professores da atualidade é descobrir maneiras diferentes de ensinar o mesmo conteúdo, uma vez que os alunos têm ritmos diferentes de aprendizagem e carregam históricos variados. Outro grande desafio é apresentar o conhecimento estimulando a curiosidade dos alunos, de forma que faça sentido e promova um aprendizado que possa ser útil para resolver diferentes situações cotidianas (GROSSI, 2008).

Para ajudar nestes desafios, os professores podem contar com as TICs, tornando as aulas mais modernas e contextualizadas. Diante disso, o trabalho do professor pode ser qualificado ao utilizar, por exemplo, um AVA para auxiliá-lo. O AVA pode auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, mas não é a plataforma em si que determinará o êxito dos processos, e sim a organização didática que sustenta este ambiente (VALENTINI; SOARES, 2010).

Para organizar um AVA, diversos autores sugerem a utilização de uma ou mais sequências didáticas (GROENWALD et al. 2009; BEHAR; PASSERINO, 2007; DE OLIVEIRA et al. 2012). Uma sequência didática “é determinada pela série ordenada e articulada de atividades” (ZABALA, 2010).

A vantagem do uso de uma sequência didática em um AVA é a possibilidade da utilização de diferentes recursos, com padrão superior de qualidade, como vídeo-exemplos, textos e animações, ou seja, um conteúdo visual com maior qualidade. Assim, nesse AVA os alunos deixam de receber o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e passam a percorrer caminhos diferenciados, de acordo com o seu perfil de estudante e com o seu desempenho (GROENWALD et al. 2009).

A tabela abaixo sintetiza a série de etapas que caracteriza a sequência didática proposta, os objetivos de cada etapa e a indicação da ferramenta gratuita da web que pode ser utilizada para o seu desenvolvimento.

Tabela 1 – Etapas da sequência didática, objetivos de cada etapa e indicação das ferramentas

Etapa	Objetivo/detalhamento	Ferramenta
Introdução	Através de uma imagem (figura, esquema, gráfico, charge, tirinha, etc.) que está relacionada ao assunto que será abordado. Na legenda da imagem o aluno encontrará um breve comentário ou uma pergunta. Este pequeno texto procurará incentivar o aluno no estudo de assuntos tratados na unidade.	<a href="http://edu.glogster.com">http://edu.glogster.com</a>
Motivação	Através de uma notícia de jornal ou revista, um texto da internet ou a descrição de alguma situação. A ideia é despertar os conhecimentos prévios do aluno e ajudá-lo a aprender algo novo, relacionado ao assunto em estudo.	
Desenvolvimento do tema	Através de uma apresentação o aluno irá aprender conhecimentos novos que estão associados ao que foi inicialmente apresentado na motivação.	<a href="http://prezi.com">http://prezi.com</a>
Organização de ideias	Através do incentivo a construção e compartilhamento de mapas-conceituais	<a href="http://ftp.ihmc.us">http://ftp.ihmc.us</a>
Aplicações do conhecimento	Através de listas de atividades que pretendem relacionar os conceitos estudados à sua aplicação em problema práticos.	<a href="http://www.proprofs.com">http://www.proprofs.com</a>
Reflexão	Através do incentivo ao pensamento crítico para julgar hábitos, escolhas e atitudes.	<a href="http://www.proprofs.com">http://www.proprofs.com</a>
Compartilhe os sentimentos e o conhecimento	Através de comentários o aluno será incentivado a escrever sobre o seu processo de aprendizagem, destacando pontos positivos e negativos.	<a href="http://www.webnode.com.br">http://www.webnode.com.br</a>

Adaptado de CANTO, 2012.

O que se segue é uma breve caracterização de cada um das ferramentas:

- Glogster: é uma rede social que permite aos utilizadores a criação de cartazes interativos gratuitos ou glogs.
- Prezi: é um software de apresentação utilizado para a criação de apresentações não lineares em uma tela virtual.
- CMAPTOOLS: é um programa que capacita os usuários a construir, navegar, compartilhar e criticar modelos de conhecimento representados como mapas conceituais.
- ProProfs: é uma ferramenta para construir, testar e aplicar o conhecimento através de diferentes tipos de quizzes.
- Webnode: é um sistema online de criação e edição de websites.

### 3 Considerações finais

A relação entre o uso das TICs e o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, mais adequadas às necessidades atuais dos professores e dos alunos, fica cada vez mais evidente. Diante disso, muitas ferramentas têm surgido para contribuir e qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Uma das ferramentas que têm sido amplamente utilizadas são os AVAs. Os AVAs podem qualificar os processos de ensino e aprendizagem, pois permitem ao professor oferecer materiais de melhor qualidade, além de propiciar ao aluno o desenvolvimento de um caminho personalizado de aprendizagem. Os AVAs podem ainda contribuir, de um modo geral, para melhorar as expectativas de professores e alunos em relação à atividade escolar diária, proporcionando aulas mais atrativas, modernas e contextualizadas.

A proposta de usar as TICs na escola pública ainda é um desafio. Para responder a este desafio, os professores são convidados a inovar, a fazer que sua prática reflita seus aprimoramentos e aprendizagens constantes. Pesquisas que colaboram com as necessidades deste contexto em particular têm ganhado cada vez mais destaque, uma vez que, no Brasil, a maior parte dos alunos frequenta a rede pública de ensino.

É preciso garantir que os alunos da escola pública tenham acesso a uma educação de qualidade, atualizada, e que realmente faça sentido. Para isso, o professor pode contar com as TICs e, mais especificamente, com os AVAs, que podem ser desenvolvidos de modo simplificado, mas não simplista, gratuito e de qualidade.

### REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra; PASSERINO, Liliana. **Modelos pedagógicos para educação a distância**: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. 2007.

CANTO, Eduardo Leite do. **Ciências Naturais**: aprendendo com o cotidiano. 4 Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Blog e wiki**: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. 2007.

DE LA TORRE, Anibal. Web Educativa 2.0. **Edutec**: Revista electrónica de tecnología educativa, Palma, n. 20, p. 6, 2006.

DE OLIVEIRA, Iara Leticia Leite; GUIMARÃES, Simone Uchôas; ANDRADE, José Antônio

Araújo. As potencialidades do GeoGebra em processos de investigação matemática: uma análise do desenvolvimento de objetos de aprendizagem da EaD no ensino presencial. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional, São Paulo**, v. 1, n. 1, p. CCLXV-CCLXXIX, 2012.

DIAS, Paulo. Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. In: Conselho Nacional de Educação (org.). **Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento**. Lisboa: CNE, 2001.

FISCHMANN, Silvia. **A gestão transdisciplinar de uma comunidade virtual de aprendizagem**: Projeto Telemar Educação. 2005.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; ZOCH, Lisiane Neto; HOMA, Agostinho Iaquan Ryokiti. Sequencia Didática com Análise Combinatória no Padrão SCORM. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 22, n. 34, 2009.

GROSSI, E. Assim não dá. **Nova Escola**, São Paulo, v. 23, n. 214, p. 20-21, agosto de 2008.

HERNÁNDEZ, Pedro. Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea. **No Solo Usabilidad**, Astúria, n. 6, 2007.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários. **E-book-Aprendizagem em Ambientes Virtuais**, 2010.

ZABALA, Antoni; ROSA, Ernani F. da F. **A prática educativa**: como ensinar. Artmed, 2010.

## POLÍGONOS: A PERCEPÇÃO DO ALUNO ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

*Márcia Frank de Rodrigues*

*EMEF Professora Odette Y. O. Freitas*

*[frankderodrigues@gmail.com.br](mailto:frankderodrigues@gmail.com.br)*

### Resumo

Uma das maiores preocupações dos professores é despertar o interesse dos alunos e fazer com que eles aprendam. Portanto, a proposta deste trabalho é permitir que os alunos se apropriem do conhecimento utilizando como estratégia o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). O projeto intitulado “Polígonos: a percepção do aluno através da fotografia” apresenta uma metodologia de trabalho dinâmica e significativa, tanto para o professor, que orienta, quanto para o aluno, que através da sua observação faz o registro fotográfico dos polígonos que encontra na natureza e na arquitetura.

**Palavras-chave:** Polígonos. Fotografia. Aprendizagem. TICs.

### 1 Introdução

Ensinar Matemática através de temas do cotidiano proporciona uma leitura reflexiva, crítica e libertadora do mundo. Dessa forma, cada educando se transforma em sujeito e crítico de sua própria aprendizagem. No entanto, a tarefa de instigar os alunos, e assim chegar ao objetivo final que é a aprendizagem, nem sempre é uma tarefa fácil e requer um olhar crítico e, ao mesmo tempo, atento do professor em relação à realidade dos alunos. Por isso, ao fazermos o uso de uma ferramenta que os alunos têm muita propriedade, como é o caso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), consegue-se uma aproximação e experimentação de novas metodologias e aprendizagens.

Por isso, o presente projeto apresenta uma metodologia de trabalho dinâmica e significativa, tanto para o professor, ao fazer o uso de novas tecnologias e aproximar-se dos educandos, quanto para o aluno, ao adquirir conhecimento do conteúdo sobre polígonos através de atividades simples (observação e registro de fotografias), utilizando ferramentas tecnológicas que estão presentes em seu cotidiano.

### 2 Desenvolvimento

Um dos maiores desafios dos professores, principalmente no universo matemático, é

despertar o interesse dos alunos, fazendo com que eles interajam nas aulas e compreendam que a matemática está presente em suas atividades cotidianas.

Dessa forma, o presente projeto traz a proposta de permitir, de forma desafiadora, que os alunos se apropriem dos conhecimentos matemáticos relacionando-os com o seu dia a dia e, assim, fazendo com que os educandos passem a perceber a real necessidade de aprender os conteúdos. A partir dessa alternativa, acredito que o estudo da Matemática se tornou mais atraente e significativo, bem como os estudantes se sentiram mais motivados com esta disciplina. Para criar um ambiente que propiciasse a troca de saberes entre os pares, utilizei e o uso das TICs, construindo, assim, um ambiente de aprendizado mais rico, significativo e agradável.

O projeto Polígonos foi desenvolvido em quatro turmas de 8ª série, durante o terceiro trimestre do ano letivo de 2012, das seguintes unidades de ensino: EMEF Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas e EEEM Guilherme de Almeida, ambas situadas no município de Canoas.

Através dos objetivos específicos da proposta desenvolvida esperava-se que os estudantes conseguissem desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento abstrato, registrando através da visualização de polígonos presentes na natureza e arquitetura. Um outro objetivo foi estimular o pensamento independente, quando proposto que os alunos deveriam apresentar fotos criativas de suas pesquisas. Por fim, os educandos precisaram desenvolver a criatividade e fazer uso das TICs, através de registros fotográficos, bem como o tratamento digital das imagens no Paint. A proposta de trabalho foi dividida em três etapas.

Inicialmente, os alunos assistiram ao vídeo “Donald no país da Matemática” e responderam ao roteiro confeccionado pela professora.<sup>11</sup> Este momento serviu para auxiliá-los na apropriação do conhecimento, pois, através do vídeo e do registro das respostas do roteiro, eles tiveram que refletir e relacionar a Matemática com o seu dia a dia.

Na segunda fase, os alunos foram instigados a fotografar com seus celulares ou câmeras digitais os polígonos que encontram na natureza e na arquitetura de seu bairro e, ainda, deveriam definir cada polígono. Foi estipulado o mínimo de três fotos de polígonos na natureza e três fotos de polígonos na arquitetura. As turmas tiveram a liberdade de fazer os seus respectivos trabalhos individualmente, em duplas ou em trios, visando à integração dos alunos e a troca de saberes.

Após a captação de imagens os alunos tiveram que fazer um tratamento digital nas suas fotos. Para isso, eles usaram o Paint e com a ferramenta “linha” contornaram os polígonos clicados.

---

<sup>11</sup> Estes dois materiais estão disponíveis em: <<http://www.frankderodrigues.blogspot.com.br/p/matematica.html>>.



Triângulo escaleno

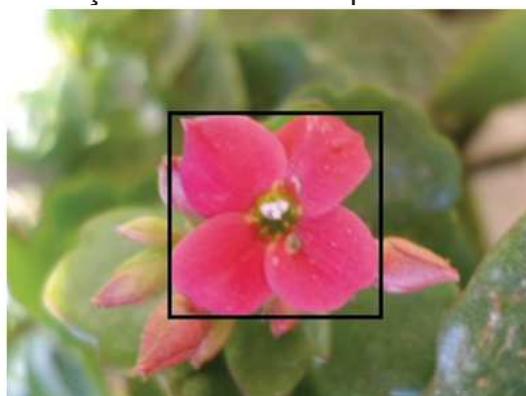


Triângulo isósceles

A terceira etapa do projeto consistiu na apresentação dos trabalhos produzidos através



Pentágono



Quadrado

de cartazes ao grande grupo. Por isso, os alunos trouxeram para a sala de aula materiais para a confecção dos cartazes e organizaram seus pensamentos e descobertas de maneira objetiva e visual.

Este momento foi muito rico para a troca de experiências, pois a criatividade dos alunos superou as expectativas da comunidade escolar, tendo em vista que o registro de imagens, captadas de diversos ambientes, foi bem diversificado, demonstrando a presença dos polígonos em lugares inusitados.

### 3 Conclusões

Estar disposto a apropriar-se de novas tecnologias é um desafio diário para os docentes, tendo em vista o grande investimento de tempo que se torna necessário envolver. Contudo, faz-se necessário esta disponibilidade, porque, ao avaliar o projeto desenvolvido, percebo que ele trouxe-me uma experiência de grande valia, já que nas duas escolas os objetivos específicos foram alcançados; percebo também esta conquista através das construções diversificadas, do envolvimento com a atividade, da percepção de seus ambientes cotidianos, bem como através da aquisição do conhecimento.

Pode-se observar a efetiva aprendizagem dos alunos durante o desenvolvimento do trabalho, pois houve comprometimento com as tarefas realizadas. Trago este fato, pois na entrega desta atividade percebi o quanto os alunos estiveram envolvidos, visto que todos os alunos cumpriram as etapas dentro dos prazos estabelecidos, e este senso de responsabilidade, segundo percebo, só foi manifesto por ser uma atividade que despertou o interesse deles.

Em relação à disciplina de Matemática, que está presente na maioria das nossas atividades cotidianas, deve ser transmitida dessa maneira aos alunos, pois nesse caso estamos falando de adolescentes. Assim, conseguiremos despertar o interesse por algo desconhecido e que aparentemente não está próximo da nossa realidade.

Por todos os motivos descritos acima, afirmo que o projeto “Polígonos: a percepção do aluno através da fotografia” foi uma experiência válida para mim como educadora, ao perceber que é importante estar disposto a aprender novas metodologias e a trocar experiências com nossos colegas de escola, seja desenvolvendo atividades interdisciplinares, seja pelas sugestões destes que enriquecem o nosso trabalho em sala de aula.

Para os alunos, penso que foi importante, porque percebi que, ao se sentirem instigados a vincular sua realidade e suas ações diárias com a teoria que aprendem em sala de aula, conseguiram ir muito além da aquisição do conhecimento de conteúdos, descobriram que dentro da disciplina de Matemática também é possível interagir com os seus pares para uma efetiva troca de saberes.

## **EIXO 5**

# **AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: SOMOS TODOS IGUAIS NA DIFERENÇA**



**SUMÁRIO**

## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA “INCLUSIVA” NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESCOLAR

*Carlos Alberto Rosário Izidoro Júnior*

*SME CANOAS*

*[izidorotkd@hotmail.com](mailto:izidorotkd@hotmail.com)*

*Leonardo de Souza Leblond Miranda*

*SME CANOAS*

*[kblotecla@hotmail.com](mailto:kblotecla@hotmail.com)*

### Resumo

Desde o nascimento, e até antes disso, a criança começa a se relacionar com o mundo. Neste artigo temos a intenção de discutir sobre a Educação Física inclusiva e refletir sobre fatores que interferem neste processo. Entre todas as disciplinas do currículo, a Educação Física é uma das privilegiadas. É a única disciplina que pode, com tamanha liberdade, envolver o movimento e o sentimento, dando-lhes os enfoques de acordo com variados objetivos. A criança sente necessidade de movimentar-se, extravasar suas energias, muitas vezes acumuladas em extenuantes horas em cima de uma cadeira na sala de aula. A Educação Física precisa dar atenção às atividades que dissipam a participação do aluno e evitá-las. Práticas e vivências necessitam ser planejadas com o objetivo de promover a participação de todos, nos diferentes espaços físicos da escola. Arranjar, adaptar, improvisar os conhecimentos existentes e/ou ir à busca de novas metodologias para a Inclusão. O professor precisa atrair a atenção do aluno provocando a participação espontânea nas aulas de Educação Física. Estimular os alunos que não são abertos à prática e desenvolver tanto o aspecto motor quanto o cognitivo dos praticantes assíduos. Quantos casos de não participação nas aulas são conhecidos? A verdadeira proposta de reflexão e discussão propõe a solução destes casos e a procura de novos caminhos para participação de todos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Escola. Inclusão. Anos iniciais.

**SUMÁRIO**

## ABRINDO PORTAS PARA A INCLUSÃO – PROJETO DE TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DE INCLUSÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

*Rosalina Moro*

*Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[mororosalina@gmail.com](mailto:mororosalina@gmail.com)*

*Eliane Lucia Daldon*

*Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[gringael@hotmail.com](mailto:gringael@hotmail.com)*

### Resumo

O “Projeto de Transição” consiste em efetivar de forma harmônica o ingresso de alunos de inclusão, laudados, que estão regularmente matriculados na Educação Infantil e que frequentarão o Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas-RS, no próximo ano. A aplicação do projeto acontece anualmente a partir de agosto. Identificados os alunos e suas necessidades, a família define a escola de destino e a criança passa a ser atendida semanalmente na Sala de Recursos Multifuncionais da escola futura. Inicia-se, assim, a adaptação da criança e da família à nova escola, permitindo que sejam providenciadas as adequações necessárias (arquitetônicas, recursos humanos, tecnologias assistivas, redução de alunos/turma). O projeto encontra apoio na teoria interacionista de Vygotsky e na legislação vigente. Dessa forma, acredita-se que a criança, sendo atendida antecipadamente, vivenciará uma transição gradual e menos traumática. A escola poderá prever as adequações necessárias, aumentando as chances de sucesso e permanência do aluno de inclusão no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Transição. Alunos com laudo. Adaptação.

## CÃO TERAPIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM UTILIZAÇÃO DE ANIMAIS

*Ivan Basegio*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[ibasegio@yahoo.com.br](mailto:ibasegio@yahoo.com.br)*

*Rosalina Moro Klagenberg*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[mororosalina@gmail.com](mailto:mororosalina@gmail.com)*

*Rosana da Silveira Rivaldo*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[rsivaldo@hotmail.com](mailto:rsivaldo@hotmail.com)*

### **Resumo**

A atividade assistida com animais (AAA) pode ser aplicada em áreas relacionadas ao desenvolvimento psicomotor e sensorial, no tratamento de distúrbios físicos, mentais e emocionais, em programas destinados a melhorar a capacidade de socialização ou na recuperação da autoestima. Tem por objetivo atender pessoas com ou sem deficiência, levando em consideração o desenvolvimento integral do sujeito utilizando cães como recurso pedagógico. O atendimento é oferecido duas vezes por semana, com duração de 90 minutos. A intervenção é realizada por profissionais do Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) em parceria com uma escola de adestramento de cães. O aluno e familiar são envolvidos no processo a partir de atividades motoras e relacionais. Observam-se avanços na promoção da autonomia e no desenvolvimento global dos alunos e familiares, bem como a retirada dos cães das ruas e do caráter de humanização, pelo fato de terem a possibilidade de adoção pela comunidade.

**Palavras-chave:** Atividade assistida por animais. Aprendizagens. Autoestima.

## MEU FILHO É DIFERENTE: E AGORA?

*Rosana da Silveira Rivaldo*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[rsivaldo@hotmail.com](mailto:rsivaldo@hotmail.com)*

### **Resumo**

O Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) desenvolve um trabalho junto aos familiares dos alunos que estão incluídos na rede regular de ensino municipal de Canoas. Busca proporcionar momentos de discussão, de escuta, de reflexão e orientações à família em relação ao desenvolvimento destes alunos. Os encontros são realizados semanalmente, com duração de 60 minutos, concomitantemente ao atendimento realizado à criança. Dar à luz a uma criança deficiente é um acontecimento repentino. Não há um aviso prévio, não há tempo para se preparar. Os pais não estão “preparados” para desenvolver seus papéis na relação com uma criança “dita normal”, e muito menos na relação com uma criança deficiente. Neste espaço os pais expressam suas angústias, recebem informações referentes ao manejo de seus filhos, respeitando suas potencialidades e deficiências, intervindo adequadamente, propiciando trocas de experiências.

**Palavras-chave:** Atendimento à família. Potencialidades. Deficiências.

## O LÚDICO NA PRÁTICA FONOAUDIOLÓGICA

*Susiane Barros de Oliveira*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[susiane@yahoo.com](mailto:susiane@yahoo.com)*

### **Resumo**

O presente trabalho busca relatar a intervenção fonoaudiológica na educação inclusiva com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da comunicação oral. Propomos uma ação que utiliza o brincar como ferramenta pedagógica. Através da ludicidade, vivenciamos aspectos relacionados à afetividade, à interação e ao respeito às diferenças individuais, pois entendemos que a linguagem não se dá somente através da fala. O atendimento é realizado semanalmente no CEIA com grupos de, no máximo, seis alunos organizados de acordo com a faixa etária e/ou grau de dificuldade. Com esta prática percebemos avanços significativos no desenvolvimento integral da criança, ressaltando questões que envolvem a leitura e a escrita, bem como a interação da criança com o meio.

**Palavras-chave:** Lúdico. Inclusão. Fonoaudiologia.

## O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NO CEIA: UM RESGATE DO APRENDER

*Eliane Werenicz*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA*  
[eliane\\_werenicz@hotmail.com](mailto:eliane_werenicz@hotmail.com)

*Laurita Bandeira Goulart*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA*  
[lauritagou@hotmail.com](mailto:lauritagou@hotmail.com)

*Vera Lúcia Pereira da Rosa*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA*  
[vlrosa@ig.com.br](mailto:vlrosa@ig.com.br)

### **Resumo**

O trabalho psicopedagógico se constitui de uma ação voltada para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola. Através desta prática, possibilita-se o “aprender a aprender”, que utiliza estratégias que a criança desenvolve, a partir de observações, recursos, intervenções e práticas que possibilitam ao aluno descobrir suas potencialidades, superando, assim, suas dificuldades. O referido trabalho busca a valorização das possibilidades do ser que aprende, vislumbrando um caminho para a autoestima, que é a chave-mestra do desenvolvimento do pensamento a partir da crença em si mesmo e da consolidação do objeto da aprendizagem. São realizados grupos semanais de, no máximo, seis alunos durante o contraturno escolar. Observam-se avanços nas relações interpessoais, bem como a articulação de esquemas que possibilitam a construção de mecanismos de aprendizagem, sendo portanto uma abordagem interacionista e construtivista.

**Palavras-chave:** Possibilidades. Estratégias de aprendizagem. Sociointeracionista.

## PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: UMA INTERVENÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA LÚDICA

*Ivan Antonio Basegio*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[ibasegio@yahoo.com.br](mailto:ibasegio@yahoo.com.br)*

*Antonio Carlos Basegio*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA  
[caibasegio@yahoo.com.br](mailto:caibasegio@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

Fundamentando-se no desenvolvimento harmônico da criança, a Psicomotricidade Relacional aborda, através do brincar, fatores relacionados tanto com o mundo interno da criança como com suas possibilidades externas de perceber e agir com o outro, com os objetos e consigo mesma. Dentro dessa perspectiva, o Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) atende crianças e adolescentes que estão incluídos na rede regular de ensino de Canoas. Esta metodologia está vinculada ao corpo, que é origem das aquisições cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e orgânicas. O eixo norteador desta intervenção é a ação espontânea da criança, onde lhe é oportunizado agir com liberdade, fazer escolhas, levando-a gradualmente a transpor os limites do prazer do agir ao prazer do pensar. As práticas ocorrem uma vez semana com a duração de 60 minutos. Constatou-se que, através desta prática, a criança cumpre normas de convivência social, melhora sua autoestima e amplia o vocabulário psicomotor determinado *a priori* pelo facilitador.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade Relacional. Educação Inclusiva. Brincar.

## UM ESPAÇO-TEMPO NA CONTRAMÃO DO REFORÇO ESCOLAR: A SALA TEMÁTICA DO CEIA

*Serlaine Maria Crogite*

*Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA*  
[sesinha22@gmail.com](mailto:sesinha22@gmail.com)

### **Resumo**

O enfoque deste trabalho está relacionado ao campo conceitual da alfabetização. Organizada em encontros semanais de 50 minutos, propõe-se a provocar análise e reflexão acerca da leitura e escrita como alternativa-condição para a efetivação destes processos na escola. Para tanto, há o ato pedagógico na sala temática do Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), que consiste no movimento continuado de mapeamento dos principais elementos de raciocínio relacionados à alfabetização bem como na reconstrução destes conceitos. Seguindo os pressupostos de uma pedagogia cuidadosamente criada para lidar com a não aprendizagem, a teoria de sala de aula geempiana, portanto, refere-se aos pressupostos didáticos construídos pelo Grupo de Estudos, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), ONG com sedes em Porto Alegre e em Brasília. O aluno é investigado nas suas lógicas e é a partir delas que são planejadas as situações de aprendizagem, baseadas em temáticas especialmente significativas. As propostas são de acolhimento ou de ruptura das hipóteses do aluno, guiadas pela observação permanente do profissional, cuja ação pretende a própria avaliação em processo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Mapeamento. Temática significativa. Provocação.

## OS DESAFIOS DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO

*Cátia Soares Bonneau*

*EMEI Tia Maria Lúcia*

*[catiasb1@gmail.com](mailto:catiasb1@gmail.com)*

### **Resumo**

Este trabalho evidencia a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com um recorte à rede municipal de ensino de Canoas. Para tanto, utilizou-se como fundamentação teórica marcos legais e a legislação que o embasam. Autores como Miranda (2003) e Baptista (2006) também auxiliam a pensar os processos inclusivos e a educação como um todo. Os pontos aqui abordados refletem o desafio e a necessidade da realização de um trabalho educacional que favoreça a inclusão escolar, reconhecendo a importância fundamental de uma rede de apoio ao aluno com deficiência matriculado na rede municipal de ensino.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil.

### **Introdução**

A escolha por este tema de pesquisa surge do desafio do exercício da docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sou professora em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Canoas, onde atuo como professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A partir da prática docente junto às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, tendo a oportunidade de trabalhar com crianças com deficiência antes mesmo de iniciar o trabalho na SRM, e a partir da atuação no AEE, evidenciam-se a importância da oferta e qualificação deste atendimento aos alunos da Educação Especial.

### **Breve histórico da Educação Especial: alguns marcos importantes**

Falar sobre Educação Especial exige reflexão sobre a caminhada histórica que se constituiu ao longo do tempo. Entendo que não se pode pensar em Educação Especial sem pensar em educação em si, no processo que se construiu historicamente no Brasil e no mundo.

Em Miranda (2003), encontramos referência para fazer um breve retrospecto da Edu-

cação Especial. Nos séculos XVIII e XIX, começa a institucionalização das pessoas com deficiência, sendo predominante a educação em residências. No final do século XIX e no início do século XX, podemos falar das classes especiais que surgiram nas escolas públicas, uma educação para deficientes segregada. Uma grande mudança surge em meados da década de 1970, quando a intenção era a de integrar os deficientes nos ambientes escolares mais próximos dos ofertados às pessoas “consideradas normais”.

Nessa caminhada histórica é importante ressaltar dois marcos da Educação Especial no Brasil: o Instituto de Cegos, hoje IBC,<sup>12</sup> e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje INES.<sup>13</sup> Além desses dois institutos que foram, sem dúvida, importantes na caminhada da Educação Especial, podemos citar a criação do Instituto Pestalozzi em 1926, voltado à deficiência mental, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. A partir da criação dessas instituições, algumas pessoas com deficiências passam a ter um local de atendimento. Estes espaços não públicos, por muito tempo, passaram a ser referidos como responsáveis pela oferta da Educação Especial no Brasil.

Em 1988, a Constituição da República trouxe, em seu art. 5º, a garantia do direito de igualdade perante a lei: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Ainda em seu art. 205 (grifo meu), afirma a “educação como direito de *todos* e dever do Estado e da Família”. O art. 206 arrola os princípios que embasam o ensino, entre eles, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Partindo destes princípios ou a partir desta base constitucional, outros documentos foram formalizados legalmente e muitos progressos aconteceram em relação a questões educacionais e na Educação Especial. Vale ressaltar que, na década de 1990, “documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva” (MEC/SEESP, 2008, p. 3).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 1996, alterada pela Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013, no capítulo V, faz considerações sobre a educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A LDBEN de 1996, além de considerar a educação especial como uma modalidade

<sup>12</sup> IBC – Instituto Brasileiro de Cegos, criado no Rio de Janeiro em 1854.

<sup>13</sup> INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, criado no Rio de Janeiro em 1857.

de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, dispõe sobre a oferta: “§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil”. Esta legislação vem contemplar a Educação Especial como modalidade de ensino, garantindo aos alunos, público-alvo, o direito à escolarização na rede regular de ensino.

A Resolução n. 02 CNE/CEB de 11 de setembro de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Esta legislação serviu de base para a ampliação dos dispositivos orientadores e legais, atualmente vigentes no que se refere à Educação Especial. Entende-se que muitos de seus artigos foram revistos e ampliados no documento “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2008). Este documento faz um retrospecto histórico, aponta artigos da Resolução n. 2/2001 – CNE/CEB, vindo a se tornar um documento norteador para a construção da legislação que será tratada a seguir.

### **O Atendimento Educacional Especializado**

O Atendimento Educacional Especializado está garantido como direito às pessoas com deficiências desde a Constituição da República, de 1988, em seu art. 208. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reafirma-o em seu art. 54. Estas garantias legais requerem a oferta do Atendimento Educacional Especializado como dever do Estado a ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. A LDBEN reforça-a no âmbito educacional, mas é com o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, e com a Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009, que são instituídas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, através da modalidade Educação Especial. Em 2011, o Decreto n. 6.571/2008 é revogado pelo Decreto n. 7.611/2011,<sup>14</sup> que discorre sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

O Ministério da Educação, por meio da Resolução n. 04/2009 – CNE/CEB, define, entre outros aspectos, a função do Atendimento Educacional Especializado, o público-alvo deste atendimento e as atribuições do professor que atuará nesta sala. Veremos a seguir alguns artigos desta Resolução:

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.

<sup>14</sup> Este decreto integra a totalidade do teor argumentativo e legislativo expresso no documento n. 6.571/2008 acrescentando a possibilidade da destinação de recursos para alunos que estão em instituições especializadas em casos de alunos que estão fora da idade de escolarização, de acordo com a Nota Técnica n. 62 de 2011 MEC-SECADI-DPEE de 8 de dezembro de 2011, que dispõe sobre Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n. 7.611/2011.

Art. 4º – Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Alguns aspectos merecem ser reforçados, tais como: a função do AEE, que é a de complementar a escolarização do aluno e não substituir o ensino oferecido na classe regular. Esta complementação implica a criação de estratégias e recursos de acessibilidade, além do uso de tecnologia assistiva, quando for o caso, para que auxiliem o aluno no processo de inclusão e aprendizagem, eliminando barreiras que impeçam sua participação efetiva na sociedade.

Em relação à formação deste profissional que atua na sala de recursos, a Resolução n. 04/2009 dedica um artigo específico, o art. 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. A seguir as atribuições do professor de AEE estão especificadas no art. 13, das quais destaco alguns incisos:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Considero que o desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos aspectos essenciais do trabalho do professor de AEE. A autonomia precisa ser incentivada e, muitas vezes, adquirida pela pessoa com deficiência. Suas capacidades devem ser valorizadas e outras tantas necessitam ser descobertas e desenvolvidas.

### **Contextualizando o município**

A cidade de Canoas emancipou-se do município de Gravataí em 1939. Segundo dados

do Instituto Canoas XXI (CANOAS, 2011), o Decreto n. 7.839, de 27 de julho de 1939, elevou Canoas à categoria de município. A origem do nome deste município deu-se pela confecção de canoas no início de seu povoamento.

Canoas está entre os municípios mais populosos da Região Metropolitana de Porto Alegre. Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010),<sup>15</sup> a cidade possui 317.495 habitantes, a quarta maior população do Rio Grande do Sul, produzindo o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) estadual.

A rede municipal de ensino é composta por 32 escolas municipais de Educação Infantil e 42 de Ensino Fundamental, sendo uma destas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos.<sup>16</sup> As escolas estão distribuídas nas quatro regiões: Sudeste, Sudoeste, Nordeste e Noroeste do município, denominadas quadrantes.<sup>17</sup> Os alunos matriculados na rede municipal somam cerca de 30 mil.

Vejam os a seguir uma breve descrição da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas SEM no município de Canoas.

### **A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Canoas**

O Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Ministério da Educação (MEC), viabilizado através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), disponibiliza mobiliários, equipamentos de informática e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às escolas públicas de ensino regular.

No município de Canoas, a implantação das SEM começou no ano de 2009, e o início de seu funcionamento ocorreu ao longo do ano de 2010. Hoje o AEE é oferecido em 34 SRM, localizadas em escolas do município, distribuídas nos quatro quadrantes da cidade. Além das Salas de Recursos o Atendimento Educacional Especializado, também é oferecido no Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA).

<sup>15</sup> Conforme consulta em: <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=43](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=43)>.

<sup>16</sup> Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Vitória.

<sup>17</sup> Segundo ACOSTA (2011, p. 21), “a atual administração municipal dividiu a cidade em quatro regiões, denominadas de quadrante Sudeste, Sudoeste, Nordeste e Noroeste, enquanto modelo de gestão do Município, inclusive sob o aspecto educacional”.

**QUADRO 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS COM SRM – CANOAS-RS**

34 Escolas com SRM	31 SRM no Ensino Fundamental	3 SRM na Educação Infantil
1 Centro de atendimento municipal – CEIA		

Fonte – Dados coletados na Diretoria de Inclusão/SME

### **Conclusões**

O presente trabalho possibilitou conhecer alguns dos aspectos relacionados à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvida no município de Canoas. Atualmente, este atendimento é oferecido a alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA). O AEE em Canoas foi implementado a partir do programa do governo federal da SRM.

Em relação à Educação Infantil, gostaria de ressaltar a necessidade de um olhar atento para a primeira etapa da Educação Básica, pois muitos alunos iniciam sua vida escolar na Educação Infantil. Compreendo que é aí onde se realiza um trabalho de base em relação a muitas questões do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, social e afetivo).

Pensando a Educação Especial como modalidade de ensino que adentra a sala de aula em todos os níveis da Educação Básica e da Educação Superior, e pensando no desafio e necessidade da realização de um trabalho educacional que favoreça a inclusão escolar, reconheço a importância fundamental de uma rede de apoio ao aluno com deficiência matriculado na rede municipal de ensino.

No que se refere à oferta do AEE desta rede municipal de educação, observa-se que a ampliação dos serviços especializados por meio da implementação das SRM presentes no Ensino Fundamental não ocorreu em condições de igualdade na Educação Infantil. Ao fazer este destaque, reconheço a necessidade de investimento e qualificação da oferta deste serviço especializado aos alunos da Educação Especial matriculados na Educação Infantil.

Com a realização deste estudo espera-se ter contribuído para a reflexão das práticas existentes. Há de ser ter um olhar diferenciado, atento a esta primeira etapa da educação tão importante na formação da criança, ainda mais relacionada à área da Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O Direito das Crianças à Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n.3, p. 13-24, set./dez. 2003.
- ACOSTA, Neiva Marta Bartzen. **Políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**: o caso da rede municipal de Canoas-RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2013.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE n. 02/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto executivo n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação. Brasília: 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE 4/2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial. Diário oficial da União. Brasília de 5 de outubro de 2009a.
- CANOAS, Prefeitura de. **Decreto n. 1.243**, de 14 de dezembro de 2009. Canoas, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Estado da Cidade**: um retrato de Canoas. Prefeitura de Canoas; Instituto Canoas XIX. Canoas, Secretaria Especial de Comunicação, 2011.
- IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 21/8/2013.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História Deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na Tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. Unimep, 2003.

## DIFERENÇA CULTURAL / SURDEZ

*Mari Lucia Neuhaus Mantelli*

*Prefeitura Municipal de Canoas*

*marilnmantelli@bol.com.br*

### **Resumo**

A convivência e o trabalho com a educação de surdos desde a fase de estimulação precoce até a vida adulta levou-nos a uma série de questionamentos e reflexões sobre o processo de construção da língua escrita. Esse questionamento é feito por grande parte dos professores e pais envolvidos com a educação de surdos. Mais do que um questionamento, há um desejo de que os surdos possam ter acesso à língua escrita de seu país de forma a lhes facilitar o acesso à informação, à educação, à cultura e ao trabalho. O objetivo deste artigo é proporcionar um debate sobre as diferenças entre “cultura surda” e “cultura ouvinte”. Traz como conclusão a necessidade de respeitar a cultura dos surdos, reconhecendo e aceitando suas diferenças. O reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circunda.

**Palavras-chave:** Educação. Surdos. Questionamentos. Reconhecimento. Cultura.

### **1 Introdução**

Durante muitos anos, e ainda hoje, continuamos preocupados em “ensinar” a língua escrita para os surdos. Será que não deveríamos nos perguntar como o sujeito surdo faz a construção da leitura e da escrita? Acima de tudo precisamos ter uma concepção de surdez bem definida e, a partir dela, estabelecer nossa postura educativa.

Segundo uma concepção de surdez, o surdo não é um portador de deficiência que necessita concentrar seus esforços no sentido de se tornar o mais semelhante possível a um ouvinte. Ele é um indivíduo que possui uma língua e uma cultura e se encontra inserido em uma cultura maior, sendo definido como um sujeito bicultural.

De acordo com Quadros (1997, p. 45), o termo “surdo” nesse sentido tem sido usado com “S” por parte da comunidade surda internacional. Essa postura reflete uma compreensão da surdez que não se limita a vê-la como uma perda sensorial, mas que avança no sentido de percebê-la como uma identidade cultural e linguística. De acordo com Perlin (2004, p. 77), a cultura surda ajuda na construção das identidades surdas, surgindo através da luta política ou da consciência. Perlin (2004, p. 78) segue escrevendo que a “cultura surda é o lugar para

o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das diferentes culturas existentes no mundo”. O indivíduo surdo, portanto, possui características que lhe são próprias, como a língua e a cultura, e essas diferenças devem ser compreendidas e respeitadas.

As intervenções e posturas pedagógicas tradicionais consideram o surdo um sujeito passivo, uma *tabula rasa*, onde devem ser impressos os “conteúdos”, os “conhecimentos”. A partir dessa visão empirista, a preocupação centra-se no treinamento da coordenação motora, na discriminação perceptiva, no treinamento da fala, na transmissão de conteúdos e habilidades sistematizados pela escola e pelo adulto ouvinte. A criança surda torna-se um ser passivo que sofre a ação do adulto no sentido de “melhorá-la”.

Quando se fala em pessoa surda, prontamente se relaciona o termo surdez aos conceitos de deficiência, de incapacidade de comunicação e de dificuldades de aprendizagem. Poucos são os estudos preocupados em investigar as reais condições de desenvolvimento do surdo, livres desses pré-conceitos. O problema do desenvolvimento cognitivo vem acompanhado de um problema que lhe é anterior, ou seja, a aceitação da língua de sinais como língua natural dos surdos e as implicações pedagógicas e sociais que advêm da clareza desse conceito.

Dessa forma, entendemos que existe a necessidade de respeitarmos o sujeito surdo e sua língua natural – a língua de sinais – e, a partir desse enfoque, colocamo-nos no ponto de vista do sujeito que aprende e que possui uma língua diferente da língua do professor ouvinte, preocupando-nos em conhecer seu processo de construção da língua, da leitura e escrita. Entendemos que o papel do professor alfabetizador de surdos é auxiliar o aluno na conceituação e na aprendizagem dessa nova língua com o objetivo de que ela se torne significativa e funcional e ultrapasse o contexto de sala de aula. Lembrando as palavras de Freire (1988, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim sendo, a leitura do mundo, para o surdo, se faz pela sua língua natural, pois ela lhe possibilita construir significados e formular sua noção de mundo. Essa formulação não se dá passivamente, mas de uma forma interativa com o mundo, por meio da qual o sujeito dá vida aos significados. Pereira (2002) apresenta resultados de pesquisas realizadas nos anos de 1993 e de 1996 pelos pesquisadores americanos Bellugi e O’Grady, nas quais se comprova a eficácia da comunicação em língua de sinais e a reconhecem como língua.

## 2 Cultura surda

Cultura surda é, portanto, o caminho para o surdo ser totalmente incluído em todos os sentidos. Perlin (2004, p. 78) aponta aspectos que compõem a cultura surda, olhando-a pela perspectiva dos estudos culturais, destacando os seguintes itens: a pedagogia para surdos, o ensino da língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo,

as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas e as tecnologias para o surdo.

Falar de uma cultura surda incomoda algumas pessoas, que ainda não aceitam a ideia que os surdos possuem uma cultura diferenciada dos ouvintes. O surdo não escuta e isso pode ser o começo da diferença cultural, pelo fato de não escutar ele necessita de “sinalizadores” diferentes dos ouvintes, seu mundo é visual, sua comunicação é gesto-visual.

As pessoas surdas possuem uma identidade comum e criam uma “cultura surda” como resultado natural dessa forma de comunicação partilhada. Sempre que houver relações entre sujeitos e entre grupos, haverá novas formas de pensar as construções de novas culturas.

O surdo, como participante solitário de uma cultura ouvinte, não consegue discernir-se nem sentir-se participante dessa cultura. Porém, ao encontrar seus iguais, começa uma troca, uma relação, que leva a sua descoberta da própria identidade. Quanto mais os surdos se encontraram, mais forte tornou-se sua comunidade e maior foi o crescimento de uma cultura propriamente surda.

Instituições particularmente importantes para o crescimento, o desenvolvimento da cultura dos surdos, têm sido as escolas e as numerosas associações e clubes de surdos existentes em todo o mundo, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. Essas instituições propiciam a eles, a partir de uma cultura, descobrirem sua identidade e vencerem as barreiras do preconceito, integrando-se à sociedade e ao mundo do trabalho.

Instituições de desportos para surdos, organizações políticas e religiosas também desempenharam e continuam a desempenhar um papel significativo na vida social e cultural das pessoas surdas. Outra característica marcante da cultura surda dos surdos é a sua taxa elevada de casamentos endogâmicos. Estima-se que de cada dez membros da comunidade surda, nove casam com outros membros do seu grupo cultural.

Não cabe a nós, ouvintes, criticar ou rejeitar uma nova cultura que está, evidentemente, se sobressaindo à nossa “cultura ouvinte”, pois isso ocorreu somente a partir do momento em que os surdos descobriram a sua identidade cultural e, conseqüentemente, se organizaram para exigir os seus direitos e para cumprir com os seus deveres como cidadãos surdos, participantes da cultura predominante na sociedade, a qual carece tomar muitas iniciativas necessárias para que a cultura surda seja respeitada e os surdos aceitos como membros da sociedade atual. Nesse sentido, a escola precisa aprender a respeitar a cultura dos surdos, reconhecendo e aceitando suas diferenças.

### 3 Desenvolvimento

No início será apresentado um vídeo de 5 minutos com uma história infantil traduzida para Língua de Sinais Brasileira.

O trabalho será apresentado através de lâminas de PowerPoint que relatarão o descrito na introdução desta apresentação.

### 4 Conclusões

A diferença da cultura surda para a cultura ouvinte começa justamente pela língua. A língua gestual é vital para a transmissão e evolução da cultura dos surdos. De acordo com Brito (1993, p. 28), a “língua de Sinais, língua de modalidade gesto-visual, constitui por excelência o símbolo da surdez”.

A cultura dos surdos floresce através da comunicação numa língua comum, e a língua tal como acontece com as línguas faladas, é o meio principal para a transmissão cultural. A língua gestual é, portanto, um veículo importante – talvez o mais importante – da cultura dos surdos.

A “literatura”, a cultura dos surdos, contada na língua gestual do país ou região, consiste da história, histórias, contos, lendas, fábulas, anedotas, poesia, peças de teatro, piadas, rituais de dominação, jogos de gestos e muito mais. Visto que a literatura da comunidade surda reconta a experiência dos surdos, muito dela diz respeito direta ou indiretamente à opressão exercida pelas pessoas ouvintes sobre as pessoas surdas.

Através da literatura gestual, uma geração passa para a geração seguinte a sua sabedoria, os seus valores, o seu orgulho, reforçando assim os laços que unem as gerações. Desse modo, a literatura gestual é, em certo sentido, uma tradição “oral” e apenas pode ser registrada em filmes ou vídeos ou ser “traduzida” para a escrita. Visto que a língua gestual não é uma língua escrita, as publicações em língua escrita – jornais, revistas e livros escritos por e para as pessoas surdas – desempenham também um papel importante na história da cultura dos surdos.

Por outro lado, toda palavra é uma teoria. De acordo com Skliar (1999, p. 141), na “medida em que vamos utilizando as palavras na interpretação dos objetos científicos, ela vai ampliando seus significados. Estas alterações e transformações linguísticas evitam que a língua se torne amorfa”.

Segundo Skliar (1999, p. 150), precisamos pensar em duas línguas que possuem estruturas muito diferentes para entendermos a grande diferença de uma “cultura surda” para uma “cultura ouvinte”. A língua de sinais é a primeira língua, a língua materna dos surdos, e a língua

portuguesa é a segunda língua, e a principal diferença é: ela só pode ser escrita pelos surdos ou falada com dificuldade.

A discriminação, a indiferença, a desinformação e a falta de inteligência impedem a conquista de direitos da comunidade surda brasileira. Ela mobiliza-se para divulgar, conscientizar e convidar a sociedade a participar das lutas históricas que vêm sendo travadas, buscando oferecer uma educação de qualidade, saúde e trabalho para a pessoa surda. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a grande conquista para oficialização da cultura surda.

O reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circunda. Isso pode parecer contraditório à primeira vista, porém reconhecer a diferença entre surdo e ouvinte é encarar a realidade relativa ao surdo, é aceitar sua cultura, é reconhecer suas limitações, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua oral. É também reconhecer sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento de línguas gesto-visuais, ou seja, da língua de sinais.

Enfim, aceitar a existência de uma “cultura surda” é aceitar o surdo como pessoa capaz de se manifestar, opinar e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, professores, diretores, orientadores, funcionários, pais, refletindo e construindo novos saberes e práticas sociais. Como escreve Skliar (1999, p. 149): “Só haverá uma certa igualdade quando houver uma aceitação da diferença cultural manifestada”.

## REFERÊNCIAS

Língua de sinais. Verbetes no Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, disponível em <[www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

Inclusão. Verbetes no Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <[www.surdo-sinfo.hpg.ig.com.br](http://www.surdo-sinfo.hpg.ig.com.br)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

BRITO, Lucianda Ferreira. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, M. C. da. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 47-55.

PERLIN, Gládis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura. (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade e Identidade e diferença no campo da educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2004, p. 73-82.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação e exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. A surdez: Um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

## INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO REGULAR

*Denise da Rosa Wedman*

*Mestranda Unilasalle*

[denisewedman@terra.com.br](mailto:denisewedman@terra.com.br)

### Resumo

Este trabalho busca apresentar um relato de experiência destacando a importância da interação entre escola e família no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular. A experiência foi desenvolvida em uma escola municipal de Canoas-RS envolvendo o Serviço de Orientação Educacional em 2011, pelo Grupo de Apoio às Famílias de Crianças Especiais (GAMACE). Por meio do trabalho em grupo, método proposto pela teoria geral dos sistemas de Bertalanffy, foram realizados encontros sistemáticos com as famílias de alunos com alguma deficiência procurando refletir sobre o seu papel frente aos desafios do contexto escolar com o qual tanto a escola como família estão envolvidos. Autores como Mantoan, Stainback, Carvalho e Sasaki auxiliaram na construção deste trabalho. Observou-se, no seu decorrer, melhora nos relacionamentos e na comunicação, o que faz supor que as intervenções realizadas contribuíram para qualificar as relações entre escola e família visando tornar a educação inclusiva mais eficaz e de qualidade para todos os envolvidos entendendo a inclusão como processo e não apenas como uma decorrência legal.

**Palavras-chave:** Interação escola e família. Inclusão de alunos com NEE. Teoria geral dos sistemas. Bertalanffy.

### Introdução

O movimento pela educação inclusiva faz parte de um processo histórico e tem sido alvo de muitas discussões. A partir de tantos questionamentos que circulam no contexto escolar, percebe-se a necessidade de buscar novas conjunções visando viabilizar o processo de inclusão dos alunos, público-alvo da educação inclusiva no ensino comum. Nesse sentido, destaca-se a importância de viabilizar uma educação mais colaborativa entre escola e família reafirmando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O relato da experiência a seguir apresenta o trabalho desenvolvido em 2011 em uma escola inserida na periferia do município de Canoas-RS, na qual se percebeu a importância dessa integração que consiste em acolher, fortalecer e orientar as famílias para que elas possam contribuir e multiplicar ações através de expectativas e atitudes positivas em relação às potencialidades dos seus filhos e

filhas com NEE.

Manter um canal de diálogo com a família, estimulando sua participação, construindo um clima de confiança para que os familiares possam manifestar as suas dúvidas e angústias, pode ajudar a elevar a qualidade do ensino comum. É com esse caráter que se utilizou a teoria geral dos sistemas proposto por Bertalanffy (1975, p. 75), para quem “todas as organizações sociais ecológicas de organismos são capazes de mudanças adaptativas”. Esta abordagem aplicada à terapia familiar sistêmica trouxe para as ciências humanas uma visão mais integradora, na qual a mudança em uma parte do sistema provoca mudança em todas as outras partes. Conforme Fernández (1991, p. 30), “proporcionar aos pais um espaço e um tempo para sentir e pensar, em que possam ver-se a si mesmos individualmente e como grupo familiar”, permite compreender como os processos familiares intervêm nas crises, nos processos de comunicação e no modo como percebem e interpretam o seu papel. Ou seja, a partilha de sucessos e fracassos assim como descobrir novas possibilidades juntos, no sentido de garantir não apenas o “acesso” mas também o sucesso de todos que encontram-se matriculados é, sem dúvida, o principal objetivo dessa iniciativa.

A seguir destacam-se as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a relevância desta experiência, construindo-se algumas reflexões tendo em vista amplitude e a complexidade do tema evidenciando seus efeitos e possibilidades de compreensão dentro de uma perspectiva mais ampla e colaborativa através da participação da família no processo de inclusão escolar.

### **Interação entre escola e família: a caminhada proposta**

Partindo dos desafios e da complexidade que envolve a educação inclusiva, destaca-se o papel do Serviço de Orientação Educacional onde as mães de crianças com necessidades especiais buscavam apoio e orientação. Diante dessa realidade, notou-se que as dúvidas e angústias dessas mães eram semelhantes a respeito dos mais diversos temas, desde o baixo rendimento escolar, autonomia, superproteção, medo até mesmo em como lidar com a sexualidade de seus filhos com deficiência. Conforme Giacaglia (2003, p. 57),

como elemento de ligação entre a escola e a família, esse profissional deve manter uma comunicação constante com a mesma, respeitando os seus valores e procurando obter sua colaboração, já que ambos têm por objetivo o bem-estar, o desenvolvimento e a formação do educando.

Consciente das atribuições como orientadora educacional, surgiu o desejo de formar um grupo de apoio entre as famílias, especialmente as mães que são as mais envolvidas na rotina diária, que envolve cuidados básicos de higiene, alimentação, saúde e educação. Nesse sentido, partiu-se para encontros sistematizados com as mães nos quais se buscou promover o potencial de todos os familiares envolvidos, dando ênfase à capacidade de superação e de

colaboração das demandas que envolvem o processo inclusivo escolar. Na relação escola/família uma das áreas de atuação do Serviço de Orientação Educacional procura promover a escuta e a intervenção procurando ampliar a percepção sobre os processos de desenvolvimento, inclusão e aprendizagem de crianças com NEE.

Dessa forma, após conversas informais com algumas mães, através das quais foram indagadas sobre o que achavam da ideia em formar um grupo de apoio para que pudessem juntas trocar vivências e sanar dúvidas, obteve-se um excelente resultado envolvendo exatamente isto: a formação de um grupo de apoio. Assim constituiu-se o projeto intitulado: “Grupo de Apoio às Famílias de Crianças Especiais”, tendo como parceria fundamental a própria família dos alunos e alunas com alguma deficiência matriculados na escola. A partir dos objetivos do projeto em promover uma melhor interação entre escola e família, bem como identificar estratégias capazes de auxiliar na superação das dificuldades de quem convive com filhos com alguma deficiência, deu-se início aos encontros do grupo na própria escola.

Nesse cenário percebe-se com clareza a importância da contribuição da família como fator determinante para o sucesso desse novo desafio que, conforme Stainback (1999, p. 226), ressalta a importância das redes de apoio para construir comunidades inclusivas:

Na rede de apoio, todas as pessoas estão envolvidas na ajuda e no apoio mútuos, tanto em arranjos formais quanto em arranjos informais. Os relacionamentos são recíprocos, em vez de algumas pessoas serem sempre apoios e outras sendo sempre os apoiados.

No decorrer dos encontros foi de suma importância fazer com que todas as mães participantes sentissem-se acolhidas em suas individualidades dentro do espaço escolar. Para tanto, estabeleceram-se encontros mensais durante os quais houve abordagens e trocas de ideias e experiências familiares com dificuldades semelhantes. A dinâmica dos encontros ocorreu a partir da escuta, das reflexões e das orientações enriquecidas pelas trocas pessoais a fim de ampliar a percepção sobre os processos de desenvolvimento, inclusão na sociedade e aprendizagem dos seus filhos e filhas. Outro aspecto foi o recorrente desabafo das mães em relação ao envolvimento e à dedicação absoluta que exige um filho com deficiência. De acordo com os princípios previstos na Declaração de Salamanca, ressaltamos a seguir a importância da parceria com as famílias:

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida, enquanto os pais deveriam ser considerados parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (SALAMANCA, 1994, p. 14).

Diante desse quadro, em função da necessidade do grupo e, em especial, das mães que são as mais envolvidas nesse processo, articularam-se coletivamente algumas alternativas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade para seus filhos e filhas. Inúmeros fo-

ram os temas abordados nos encontros: esclarecimentos sobre síndromes, padrão de aprendizagem, resolução de problemas e conflitos familiares de quem convive com crianças e jovens com alguma deficiência. Para Mantoan (2006, p. 35), os “pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da escola inclusiva. Eles são uma força estimuladora dessa tão almejada escola”. Diante desse contexto interacional entre família e escola, busca-se descrever, explicar e entender os dilemas de todos os envolvidos no processo de inclusão.

### **A importância da interação entre escola e família frente à inclusão escolar**

Entre os resultados obtidos através do grupo de apoio constituído está uma maior aproximação entre escola e família, proporcionando maior cooperação, tranquilidade e segurança dos familiares, alunos e alunas com necessidades especiais. Como profissionais da educação, sabemos que no mundo inteiro vêm ocorrendo discussões a respeito da inclusão; muitas são as reivindicações e os movimentos. Porém considera-se que grande parte do processo de mudança está em nossas próprias mãos. Assim, cabe a cada um, independentemente da função que exerce dentro do espaço escolar, lançar as sementes através de reflexões, práticas e trocas que possam germinar produzindo bons frutos, e que venham a manifestar-se em uma educação inclusiva com competência e qualidade, voltada para todos.

Acredita-se que, aumentando a comunicação, emergem novas ideias, conceitos e direções. Através do trabalho desenvolvido, procurou-se resgatar o equilíbrio e a participação da família no processo de inclusão em classes comuns. Foi possível minimizar a distância entre teorias, leis e práticas. Tais questões apontam para uma crescente necessidade de oportunidades mais abrangentes e inovadoras em todos os segmentos sociais. Nesse aspecto, Sasaki (2003, p. 41) aponta que inclusão é “um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”.

Entretanto o mais significativo de todo esse processo foi conseguir envolver as famílias, de forma que todos fossem beneficiados de alguma forma. Carvalho (2010, p. 124) ressalta: “o fato é que pouco temos ouvido os que mais têm sofrido com os obstáculos existentes”. Ao pensar nesse trabalho daqui em diante, vislumbra-se ampliar a participação de outras famílias visando a aprimorar o que foi iniciado. E, de acordo com a sugestão do próprio grupo, viabilizar encontros entre as famílias de alunos e alunas sem deficiências para que, de fato, todos os objetivos propostos possam ser atingidos de forma mais abrangente e significativa. Desse modo, ressalta-se que este trabalho apenas começou e que há muitos desafios a enfrentar, porém é importante lembrar que a inclusão requer inovações, transformações e acima de tudo parceria entre escola e família.

## Considerações finais

Nessa perspectiva, percebe-se com mais clareza que as reflexões abordadas até o momento fazem parte de um longo caminho a ser desbravado em prol da verdadeira implantação de uma escola inclusiva. No entanto, ressalta-se a importância da consonância de todos os envolvidos nesse processo, em articular e oferecer apoio, assim como desenvolver relações de cooperação e parceria de trabalho em grupo com as famílias, no sentido de atender às necessidades da comunidade escolar. Acredita-se que cada escola possui realidades diferentes e que por isso não existe um só modelo para o envolvimento das famílias no processo de inclusão. Porém, ao desenvolver esse trabalho, constatou-se que as escolas que conseguem articular e envolver as famílias nesse processo partilham, com grande satisfação, de princípios básicos indispensáveis para melhorar e aperfeiçoar esse processo, que de alguma forma necessitará ser implantado.

Assim, cabe lembrar a importância em reconhecer e estabelecer linhas de ações passíveis de serem implantadas, tais como a experiência relatada e tantas outras disseminadas que nascem timidamente, mas, de forma gradativa, permitem que as mudanças necessárias ocorram na direção desejada. Por tudo isso, cada vez mais, faz-se necessário participar ativamente das ações e planificações quanto aos rumos da verdadeira inclusão. Tais ações devem ser promovidas através da participação efetiva de todos os envolvidos nesse processo, visando assim a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Apesar das leis que garantem a inclusão, somente com o apoio de todos é que poderemos, de fato, oferecer uma educação de qualidade. Uma educação na qual os princípios de partilha, confiança, parceria, cooperação, participação efetiva e envolvimento estejam presentes na rotina escolar de toda criança, em especial daquelas que apresentam alguma deficiência. De forma independente de qualquer recurso ou formação específica na área da inclusão, precisamos usar nossa própria criatividade, bom senso, vontade e experiência, incluindo a participação efetiva da família. Porque onde há vontade, há caminhos a serem trilhados.

## REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. **Orientação educacional na prática**: princípios, técnicas, instrumentos. São Paulo: Pioneira Educação, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

SASSAKI, Kazumi Romeu. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999

## **EIXO 6**

# **DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO: UMA TRAMA POSSÍVEL**



**SUMÁRIO**

## O LIVRO “O ESTADO DA CIDADE: UM RETRATO DE CANOAS” COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Felipe de Sousa Gonçalves*

*Instituto Canoas XXI, UFRGS  
[felipesousars@gmail.com](mailto:felipesousars@gmail.com)*

*Maria da Graça Dutra Ilgenfritz*

*Instituto Canoas XXI, Ulbra  
[executivaxxi@gmail.com](mailto:executivaxxi@gmail.com)*

*Sônia Maria Oliveira da Rosa*

*Instituto Canoas XXI, Unisinos  
[soninhamusical@terra.com.br](mailto:soninhamusical@terra.com.br)*

*Thiago Medeiros Magnus*

*Instituto Canoas XXI, UFRGS  
[thgmagnus@gmail.com](mailto:thgmagnus@gmail.com)*

### Resumo

Este trabalho apresenta um investimento discursivo que engendra a aproximação entre as políticas educacionais sobre currículo em interface com os fios que tecem o processo evolutivo de Canoas nos âmbitos socioeconômicos e territoriais. Se, por um lado, tal intersecção se inscreve no “novo” modelo para melhorar a qualidade da educação, por outro lado cabe sublinhar que tais movimentos também permitem olhar para os diferentes discursos sob as lentes das pedagogias culturais, marcando e sinalizando outros lugares que igualmente educam e pedagogizam. Nessa esteira do currículo sem fronteiras, consoante com as formas de pensar o sujeito educável em tempos contemporâneos, é que se inscreve esta produção, vislumbrando possibilidades para compor no cenário educacional, com enfoque na formação docente, nas práticas didático-pedagógicas das salas de aula, nos estudos e pesquisas a partir de indicadores próprios locais divulgados no livro *Estado da cidade: um retrato de Canoas*, produzido no Instituto Canoas XXI, a fim de que essa publicação possa ser uma ferramenta pedagógica a ser utilizada no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Currículo. Pedagogias culturais. Educação. Estado da cidade. Cultura.

## Introdução

Provocados pelo eixo *Diversidade cultural e currículo: uma trama possível*, circunscrito no I Congresso Regional de Práticas Inovadoras – “Currículo em Movimento”, apresentamos, nesta produção, alguns ensaios analíticos referentes aos discursos socioeconômicos e territoriais produzidos no Instituto Canoas XXI através do *Estado da cidade: um retrato de Canoas*. Tal artefato cultural se constitui como ferramenta de gestão para diferentes órgãos administrativos da Prefeitura Municipal de Canoas.

No entendimento de que o termo “cultura” deixa de ser exclusivo de uma posição elitista que a constituía hierarquicamente como “alta cultura”, os significados atribuídos à cultura no singular abre possibilidade de uma compreensão mais alargada do termo, entendendo-o no sentido plural. Silva (1999, p. 134) concebe a cultura como

campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.

Hall (1997, p. 17) destaca que a cultura tem assumido uma centralidade, uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. A cultura é dinâmica e imprevisível. Nesse sentido, cabe evidenciar a “virada cultural” que emergiu a partir do entendimento sobre a linguagem, que ocupa um lugar privilegiado na construção dos significados. O autor enfatiza que a virada cultural “amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo”. Ele também argumenta que, dada a forma como vivemos, a virada cultural também deve ser compreendida como práticas culturais, pois a cultura é a soma das diferentes formações discursivas através das quais a língua vai atribuindo significado às coisas. De acordo com o autor, a virada linguística sublinha a importância da linguagem que assume a posição privilegiada nas relações de poder. Assim, a vida social passa a ser discursiva e linguisticamente produzida.

Também é nesse sentido que o social e o cultural vêm sendo pensados, discutidos e organizados em informações importantes e relevantes que, de certa maneira, nos instituem como cidadãos canoenses discursivamente produzidos.

Entendemos que a educação acontece por meio das diversas manifestações no mundo contemporâneo, dentre elas imagens, filmes, textos escritos, propagandas, jornais, revistas, e nos mais diferentes artefatos culturais, sendo a escola apenas uma faceta que compreende a educação escolarizada. A pedagogia da mídia, por exemplo, refere-se às práticas culturais que vão sendo apresentadas na vida e no cotidiano. Procuramos delinear, apresentar e problematizar os textos apresentados no livro *Estado da cidade: um retrato de Canoas* como possibilidade pedagógica em seus mais diversos usos, considerando as pedagogias culturais direcionadas ao Ensino Fundamental quanto às representações de qualidade educacional: es-

cola, aprendizagem, práticas pedagógicas, tendo como contexto a “nova” ordem da educação escolarizada.

Ao analisar o currículo como artefato cultural, Silva (1999) afirma que o conhecimento e o currículo podem ser entendidos como campos culturais, sujeito a disputas e interpretações. O autor argumenta que o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: “(1) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social” (SILVA, 1999, p. 135). Também entendemos que este artefato cultural, aqui em pauta, corrobora com as abordagens de currículo diversificado em que os significados e as representações produzidas, levando em considerações o processo socioeconômico e territorial local, podem e devem estar presentes nas práticas educativas de sala de aula.

Este artefato cultural não é só um tipo de mídia, mas uma pedagogia cultural, ensinando sobre as formas de pensar, agir, fazer, ensinar, etc. Ao caracterizar o *Estado da cidade: um retrato de Canoas* como veículo de comunicação, reiteramos a perspectiva interpretativa, em que a leitura de imagens torna a leitura mais dinâmica e interessante. Seu caráter variado permite a leitura fragmentada, podendo o leitor interromper a leitura ou o trabalho pedagógico e dar continuidade em outro momento.

Procuramos ressaltar que o material contém textos em suas minúcias e o uso variado da linguagem que dão sentido às matérias a serem analisadas. Essa tarefa é instigante, mas não possui um roteiro fixo a ser seguido, pois o caminho investigativo é reinventado constantemente. De acordo com Costa e Silveira (2006, p. 31),

entendemos, então, que estamos nos movendo num território em que tanto textos escritos quanto imagens e outros recursos gráficos e editoriais são campos de luta e de prática de uma política da representação. As subjetividades sociais aí envolvidas não são fixas, unitárias e singulares. Elas estão sempre em jogo, são feitas e refeitas em negociações que as reposicionam no discurso e as reconstituem em novas composições.

Neste trabalho entendemos que a produtividade atribuída às pedagogias culturais, como campo capaz de colocar em circulação os discursos sobre os movimentos dos indicadores socioeconômicos e territoriais de Canoas, baseia-se na interlocução dos saberes produzidos no meio social. Costa (2002) observa que as práticas de representação são reguladoras e reguladas, também são produzidas e produtivas, sendo impregnadas pelos discursos que circulam nas famílias, nas escolas, na mídia, nos órgãos públicos etc. Dessa forma, os discursos estão nas afirmações dos especialistas de diferentes áreas do conhecimento e nas abordagens da própria população em diferentes estratégias que vão dando visibilidade pública à temática.

Olhar para educação escolarizada, sublinhando outros modos de ensinar, utilizando o campo discursivo social, político e cultural que aborda a educação, criando notícias, anunciando depoimentos e entrevistas, apresentando matérias, narrando, produzindo, educando

através dos discursos, é possível capilarizar as práticas pedagógicas, possibilitando práticas inovadoras como o próprio **I Congresso Regional de Práticas Inovadoras – Currículo em Movimento** aponta. Wortmann (2002, p. 77) registra que as análises culturais podem ser configuradas como

formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam “novas” histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e que, tampouco, instituem um novo campo de conhecimento ou metodologias. Sobretudo, essas são histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das “causas”.

Sendo o currículo constituído histórica e culturalmente, os “esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio” (POPKEWITZ, 1994, p. 174). Dessa forma, as diretrizes das instâncias ministeriais sobre o currículo e a educação escolarizada vêm constituindo verdades sobre a criança, a escola e o ensino, regulando as ações através de conjuntos de saberes já definido.

A pedagogia vai se tornando um terreno no qual os professores discutem e questionam os diversos discursos e práticas culturais. O ganho pedagógico dessa abordagem está na desnaturalização dos discursos apresentados como verdades pelos dispositivos legais. Para isso, seria mais produtivo se, nas formações continuadas, as discussões ocorressem em vários sentidos, abertas a contestações, críticas produtivas, considerando as relações de poder nas facetas dos processos de escolarização. Assim, a pedagogia torna-se uma prática cultural que deve ser de responsabilidade ética e política de quem a pratica. Então, a pedagogia não é uma categoria inocente e neutra. Pelo contrário, ela é portadora de questões sociais e significativas que tensionam e problematizam as situações desse tempo. Trata-se de um campo produzido social e culturalmente no qual estão implicados valores, crenças, interesses e saberes em disputas pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

De acordo com Hall (1997, p. 17), a cultura vem assumindo uma “centralidade” nas malhas do cotidiano “uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais”.

A centralidade da cultura, enfatizada pelo autor, aponta para as formas como a cultura interpela as práticas da vida social contemporânea. A cultura cerca, rodeia e permeia o conjunto de práticas sociais através dos artefatos culturais que capturam os sujeitos. Assim, é possível compreender a explosão de diferentes significados de amplo impacto que interpelam diariamente a vida das pessoas, provocando mudanças múltiplas e rápidas que favorecem a fluidez nos âmbitos culturais. Nesse sentido destacamos os indicadores apresentados pelo *Estado da cidade: um retrato de Canoas* que estão intimamente vinculados a este conceito de cultura: saúde, educação, segurança, cultura, infraestrutura, meio ambiente, habitação, em-

prego e renda, economia, cidadania, população e território.

Hall (1997, p. 20) salienta que “a cultura é um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio”, por essa razão as lutas são cada vez mais crescentes e discursivas. Com isso, os deslocamentos das culturas do cotidiano são desencadeados pelas rápidas transformações recheadas de diferentes significados e práticas sociais, tornando acessíveis as informações sobre e entre os povos, as outras formas de vida, os espaços geográficos, até mesmo o transitar pela história. Nesse sentido, é possível “viajar” pelo mundo, utilizando as tecnologias para comprar, pesquisar, socializar...

O olhar cultural refere-se às análises sociais a partir de mudanças significativas sobre a linguagem, que passa a ter posição privilegiada na produção e circulação dos significados. Nesse movimento multicultural, Semprini (1999) argumenta que a realidade é entendida como construção, as interpretações são subjetivas, os valores são relativos e todo conhecimento é público por ser um fato político. Tal mudança posta em relevo marca, conforme Silva (2000, p. 111), “o momento no qual o discurso e a linguagem passam a ser considerados como centrais na teorização social”. Esse relevo em relação à linguagem passou a ser conhecido como a “virada linguística”. Em outras palavras, conforme Sellars (1997), a linguagem não representa ou descreve a realidade, como se fosse um espelho do mundo. A realidade é aquilo que pensamos sobre ela, pois todo pensamento é um fato linguístico. Dessa maneira, Hall (1997, p. 29) acrescenta que o “significado surge não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas”. Ele ainda complementa que a “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.

O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre o assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 29).

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), os discursos circulantes no circuito da cultura, atrelados à chamada virada cultural, assumem o papel constitutivo nos aspectos da vida social. Com esse entendimento, as imagens de livros e revistas, músicas de diferentes gêneros, por exemplo, são manifestações culturais no sentido de que “são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

A produção de tudo isso se constitui por meio das múltiplas facetas da linguagem utiliza-

das para a circulação de tais saberes. Dessa forma, o jornal, a televisão, a internet, a revista, o livro são veículos de circulação utilizados pelos “especialistas”, produzindo “discursos” a serem vendidos com sucesso.

### Fechamentos provisórios

Sendo a pedagogia cultural entendida como dimensão formativa das práticas culturais que vêm sendo sublinhadas por seus diversos artefatos, Giroux (1995, p. 98) a sintetiza como “o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu”. Conforme Costa, Silveira e Sommer (2003), nos cruzamentos entre educação e a pedagogia pode-se entender que a educação acontece em diferentes espaços do mundo contemporâneo, a escola é apenas um deles. Assim, sublinham que

somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham. Particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania entram em nossas vidas diariamente. É a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia. Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e conhecer que está sendo ensinado por elas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

Segundo Silva (2000, p. 89), a pedagogia cultural pode ser conceituada como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvida – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores”. Dessa forma, o livro *Estado da cidade: um retrato de Canoas* produz, reproduz e difunde as representações sobre tais práticas culturais, colocando-as em ação. É nesse sentido que percebemos que este artefato também se constitui como pedagogia cultural que ensina e pedagogiza os significados e sua produtividade. Sacristán (2005) faz alguns questionamentos em relação às respostas que a escola pode dar com relação a sua função. Dentre eles destacamos algumas que podem se aproximar das questões aqui discutidas. A escola pode dar o que se espera dela? Essa esperança é coerente com a quantia e qualidade dos apoios prestados a ela? O aparato escolar funciona corretamente para o cumprimento das funções, ou se desviou de seus objetivos? Seus meios pessoais, materiais e técnicos são suficientes e os métodos adequados?

Nossa intenção aqui é dar visibilidade aos movimentos da “nova” ordem escolar, mostrar o quanto os sujeitos desse processo vão sendo capturados por discursos que estão na ordem do dia, discursos esses que também sancionam ou suprimem saberes e práticas na educação escolarizada ou não. Dessa forma, incessantes mudanças vão engendrando a educação escolarizada no país, na tentativa de “melhores” resultados para tornar viável o tão sonhado e perseguido “progresso nacional”. Tais mudanças em tempos líquidos são associadas à leveza

e à mobilidade, proporcionando maior rapidez e fluidez aos movimentos de escolarização, por exemplo. Assim, “os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’” (BAUMAN, 2001, p. 8). Na velocidade das invenções, ações e práticas que delineiam o Ensino Fundamental de nove anos, as “verdades” podem ser mobilizadas pelas relações de poder que se transformam cotidianamente. Nesse circuito, colocar em movimento os “novos e melhores” discursos sobre essa “nova” ordem escolar é, sim, uma outra história que precisa ser narrada, contada, analisada... Talvez esses caminhos possam abrir possibilidades de pensar sobre o desenvolvimento e a qualidade de vida do município de Canoas, considerando as diferentes áreas e dimensões. Ademais, o trabalho pedagógico com diferentes artefatos culturais pode colocar o sujeito-aluno como protagonista neste binômio: qualidade de vida e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 143-172, mai./jun./ago., 2003.
- GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart. (org.). **Representation**: Cultural Representations and Signifying. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SELLARS, Wilfrid. **Empiricism and Philosophy of mind**. Cambridge: Havard University Press, 1997.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## MINICURSOS



**SUMÁRIO**

## O RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL ENTRE AS ETNIAS

*Daiane dos Santos Mello*

*Patrícia Fernanda de Oliveira Jesuíno*

*[pjesuino@ibest.com.br](mailto:pjesuino@ibest.com.br)*

### **Resumo**

O presente minicurso busca de apresentar algumas atividades que estão sendo desenvolvidas na EMEF João Paulo I, ao longo dos últimos seis anos, no que concerne ao respeito à diversidade cultural entre etnias. Para isso, o grupo docente da escola tem abordado aspectos culturais e históricos relacionados à dança, vestuário e culinária.

**Palavras-chave:** Dança. Vestuário. Culinária. Diversidade cultural.

### **1 Introdução**

A diversidade cultural existe para percebermos que cada um de nós apresenta a sua origem e história através de sua etnia. A raça é humana, e não negra ou branca. Dessa forma, dentro deste universo somos negros, brancos, índios, pardos, mulatos, mamelucos, cafuzos, todos pertencentes à mesma raça, porém com um desenvolvimento histórico diferente uns dos outros. Entretanto, estas diferenças não podem desvalorizar ou supervalorizar uma etnia em detrimento de outra. Deve-se abordar todas as culturas de forma que as pessoas se reconheçam em seu âmbito e que saibam admirar ou, pelo menos, respeitar a cultura do outro grupo.

Vivemos em um mundo em que não há mais possibilidade de se permanecer ilhado e recluso em seu próprio mundo ou “gente”, pois é a convivência entre os semelhantes ou não que nos faz aprender com as diversidades culturais e comportamentais. Se nos limitamos a ver, escutar e falar apenas sobre aquilo que acreditamos “ser o correto”, estreitaremos a possibilidade de ampliar o nosso conhecimento, alimentando assim o nosso preconceito e o dos nossos descendentes, visto que nenhuma pessoa nasce preconceituosa; diferentemente, ela assimila um comportamento preconceituoso devido ao ambiente no qual ela foi criada.

No intuito de começar a romper as barreiras do preconceito e a ensinar os alunos a respeitarem e valorizarem a cultura africana, em 2007 a professora Maria Helena Casari e a supervisora Elizabete Fettuccia, na EMEF João Paulo I, iniciaram um projeto de pesquisa sobre a história do continente africano, nos meses que antecederam a Semana da Consciência Negra. Mesmo envolvendo-se de forma isolada na escola, para abordar este tema, que ainda causa muita polêmica, visto que, entre o grupo docente ainda há rejeição em se trabalhar sobre este

assunto. Essas docentes vêm de uma caminhada de quatro anos que já está gerando frutos.

## **2 A expansão e continuação do desenvolvimento do projeto**

A partir da implantação do projeto “O respeito à diversidade cultural entre as etnias”, desenvolvido na EMEF João Paulo I, enfatiza-se que o objetivo deste trabalho é de se inserir a “consciência negra” no âmbito escolar como um comprometimento coletivo, e não como apenas do grupo de afrodescendentes da escola, pois o que se quer é agregar a todos em uma consciência interdisciplinar e multicultural, respeitando-se o próximo, sem a divisão de grupos.

Portanto, a fim de dar continuidade ao desenvolvimento do estudo histórico e cultural das etnias, pretende-se reforçar o ensino das culturas africana e indígena desde as séries iniciais em sala de aula e extraclasse durante boa parte do período letivo (e não apenas quando estiver próximo do dia 20 de novembro). Isso porque acredita-se que, se este tema estiver inserido no contexto escolar diário do aluno, haverá mais facilidade para perceber, aceitar e respeitar estas culturas, em particular a africana, em seu ambiente.

### **2.1 Atividades realizadas na escola, em relação à valorização da cultura africana**

Desde 2007 muitas atividades têm sido desenvolvidas na EMEF João Paulo I. Todas elas buscam valorizar a cultura e a história dos afrodescendentes por meio da palestra “Res-significando a África”, por exemplo, atividade coordenada pela professora de Geografia Maria Helena Casari, que ocorreu no mês de maio de 2011.

Na Semana da Consciência Negra de 2012 as professoras de História, Laura Gallo e Daniela Soares, reproduziram a travessia dos navios negreiros, vindos do continente africano para a América do Sul, em uma maquete. Também, a professora de Educação Física Daiane dos Santos Mello elaborou duas coreografias com a música “Requebra”, do grupo Olodum, e “Toque do timbaleiro”, do grupo Timbalada, cujas performances foram feitas por alunos da EMEF João Paulo I. Além disso, a professora de Geografia Maria Helena Casari e a supervisora Elizabete de Paula Fettuccia incentivaram os alunos a produzir e participar das atividades relativas à afrodescendência e à diversidade cultural, assim como auxiliaram-nos na organização do evento. Ainda, a professora de Língua Inglesa Patrícia Fernanda de Oliveira Jesuíno colaborou na produção do evento, pintando o rosto dos alunos com desenhos tribais africanos e indígenas, pedindo que eles pintassem máscaras africanas, assim como emprestou roupas para os colegas usarem durante Semana da Consciência Negra, as quais foram trazidas por ela da África do Sul e de Moçambique. Igualmente, esta professora auxiliou na elaboração do cardápio, que compôs a mesa de culinária da “diversidade cultural”, pois havia receita indiana (roti), egípcia (dukka), portuguesa (arroz de leite) e afro-brasileira (feijoada, bolo de milho e pé

de moleque).

Portanto, observa-se que a EMEF João Paulo I vêm em uma constante produção e engajamento no que concerne à valorização e ao respeito à diversidade cultural, acreditando que as atividades desenvolvidas na escola deveriam reverberar em outros âmbitos sociais.

### 3. Anexos





## REFERÊNCIAS

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural do Brasil-Nação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORTIZ, Renato. **Ideologia da cultura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SERRANO, Carlos Moreira Henriques. História e antropologia na pesquisa do mesmo espaço: a afro-américa. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos da USP*, São Paulo, v. 5, 1992.

## DODGEBALL, UM NOVO ESPORTE PARA SER DESENVOLVIDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Adriano Ferreira Gularte*

*EMEF Monteiro Lobato*

*[madmaxferreira13@gmail.com](mailto:madmaxferreira13@gmail.com)*

### Resumo

A busca por motivação para as aulas de Educação Física me levou a conhecer o dodgeball, um esporte praticado nos Estados Unidos e em outros países e desconhecido por aqui. Trata-se de um esporte adaptável, que contém aspectos lúdicos, cujo objetivo é fácil de ser atingido, e que tem regras simplificadas, além de ser competitivo, tal como gostam os adolescentes. Ele tem tornado as aulas interessantes, motivando a participação dos alunos em aula. Muitos queriam conhecer a novidade; alguns gostaram da parte mais lúdica, e outros gostaram mais da parte competitiva. Mostrou-se ser um esporte totalmente educativo, tendo aspectos não encontrados em outros esportes os quais servem muito bem aos conteúdos da Educação Física na busca da educação pelo esporte.

**Palavras-chave:** Educação Física. Motivação. Dodgeball. Curiosidade epistemológica.



## **Introdução**

O objetivo do curso é apresentar o esporte dodgeball, suas regras, aspectos táticos, técnicos e a parte educativa do esporte, relacionando-o com a aula de Educação Física. Sua motivação principal é a de aumentar o interesse dos alunos na prática das aulas com um esporte misto onde meninos e meninas irão praticá-lo juntos, desenvolvendo a cooperação em grupo e a socialização.

## **Curso**

O curso basear-se-á no meu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Centro Universitário La Salle (Unilasalle, Canoas), para aprovação no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ação Educativa no Ensino Fundamental.

A primeira parte da aula será uma apresentação teórica do esporte dodgeball com auxílio do aparelho data-show e irá durar aproximadamente 30 minutos.

Irei falar sobre como conheci o esporte, como o utilizei nas minhas aulas de Educação Física na EMEF Assis Brasil e de como ele me ajudou a aumentar a motivação e a participação dos alunos nas aulas.

Num segundo momento, irei propor uma parte prática. Apresentarei as regras do jogo, as técnicas e as táticas. Falarei de como devemos introduzir o esporte nas aulas, como fazer a iniciação com o jogo chamado de caçador ou queimada e a brincadeira da bruxa.

A parte prática dura uma 90 minutos e, através dela, os participantes conhecerão o dodgeball, praticando e tirando dúvidas ao jogar, atuando como técnicos, árbitros e jogadores.

Mostrarei outros jogos que podem ser adaptados para as aulas de Educação Física, tais como o futebol americano e o rugby, e também como eles podem contribuir para o conhecimento tático dos professores e alunos, estabelecendo uma relação entre esses esportes com o dodgeball.

A parte final da aula durará 60 minutos. Aí será discutida toda a nossa prática, assim como sobre a validade dos esportes aqui praticados e sua adaptação à realidade das escolas do município de Canoas. Irei sugerir que o dodgeball seja incluído nos conteúdos de Educação Física por ser inovador, em termos de questões técnicas que não são vistas em outros esportes, e por seu inegável caráter educativo.

Recursos necessários para o curso: quatro bolas de borracha e um aparelho data-show.  
Local: uma quadra de voleibol.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, Jorge Olímpio. Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O desporto no século XXI: os novos desafios**. Oeiras, Câmara Municipal de Oeiras, 1991, p. 113-146.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, 2000/1, p. 13-24, 2000/1. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2504/1148>>. Acesso em: 23 ago. 2012.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- GAYA, A.; TORRES, L. Estilo de vida e hábitos desportivos em alunos das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Brasileira das Ciências do Desporto**, São Caetano do Sul/SP, v. 17, n. 1, p. 61-71, 1996.
- GAYA, A.; CARDOSO, M. Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. **Perfil**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 40-52, 1998.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. A Gestão do Processo Organizacional do Jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 51-100, jan/mar., 2007.
- SERPA, A. Motivação para a prática desportiva: validação preliminar do questionário de motivação para as atividades desportivas. In: SOBRAL, F.; MARQUES, A. (Coord.) **Desporto Escolar**. Porto: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar: FCDEF-UP, 1992. v. 2. p. 89-97.

## O TEXTO COMO CENTRO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Vanessa Sabrina Witter Dutra*

*EMEF Sete de Setembro*  
*[gurianessa@yahoo.com.br](mailto:gurianessa@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

O ensino de Língua Portuguesa tem passado por diversas modificações, o que é resultado de diferentes fatores históricos e sociais. São promotores, também, dessas mudanças os aspectos relacionados à história da educação e ao conhecimento da língua portuguesa. Tais mudanças produziram – e ainda produzem – diferentes abordagens quanto à metodologia e aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, uma proposta baseada no texto como centro de reflexões na sala de aula tem demonstrado ser a mais coerente com as demandas das diretrizes apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. É no texto que os indivíduos se comunicam, fazendo uso da linguagem para a interação social. É nele, também, que temos acesso aos bens culturais. Uma proposta didática baseada no texto permite aos alunos compreenderem a linguagem em uso e contribui para a efetiva promoção da cidadania.

**Palavras-chave:** Produção textual. Leitura. Texto. Língua Portuguesa.

### **Introdução**

O ensino de Língua Portuguesa é apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação brasileira. Promover uma reflexão sobre o ensino desta área do conhecimento, baseando-se em pressupostos teóricos, torna-se essencial para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz. Ao refletir sobre os fatores históricos, sociais e de conhecimento educacional e linguístico que provocaram, ao longo dos anos, as modificações na forma de abordagem das aulas de Língua Portuguesa, o educador compreenderá a importância de uma prática baseada na leitura, na compreensão, na interpretação e no uso de recursos linguísticos a partir de situações comunicativa. Dessa forma, o texto adquire o papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, sendo ele o que orienta a prática docente. Após as reflexões sobre os referenciais teóricos, passamos a uma apresentação e elaboração de possíveis sequências didáticas tendo o texto como um guia do estudo da linguagem. Considerando um curso de formação de professores, os referenciais teóricos podem ser apresentados em lâminas (*slides*) no data-show. Além disso, é importante oferecer aos educadores um resumo em folha A4 para que possam tê-lo como fonte de pes-

quisa. Após esse momento de embasamento teórico, será apresentada aos professores uma possível sequência didática e, finalmente, alguns textos para que possam elaborar suas próprias sequências. Este trabalho apresenta de forma resumida um possível referencial teórico a ser utilizado no curso e a descrição de uma sequência didática aplicada no 6º ano de uma escola da rede municipal de Canoas.

## **1 O curso – reflexões iniciais**

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, ao longo tempos, alvo de profundas reflexões e reformulações, tal como ocorre nas diversas áreas do conhecimento. No centro dessas discussões estão perguntas como: O que e como ensinar em Língua Portuguesa? A partir do início da década de 1980, essas discussões ganham uma proporção ainda maior no cenário educacional brasileiro, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as reformulações em torno do ensino de Língua Portuguesa no país são apontadas como possibilidade de melhoria da qualidade da educação.

Para dar conta dos questionamentos a respeito do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, diversas hipóteses têm sido levantadas. Elas vão desde a imposição da língua portuguesa como a única aceita nas escolas, passando pelo ensino de regras para o bem escrever, e chegando às atuais concepções baseadas em estudos linguísticos. Cargnelutti (2009, p. 125), com base teórica em Magda Becker Soares, afirma

que em cada momento histórico a constituição da disciplina Português é determinada tanto por fatores externos – condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – quanto por fatores internos – a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área.

Sob a perspectiva histórica, por exemplo, podemos entender que, ainda que negativa em muitos aspectos, a imposição do ensino de Língua Portuguesa na escola, mencionada acima, torna-se relevante no processo de consolidação da identidade nacional para a constituição e afirmação de uma língua nacional. Do ponto de vista interno, mencionado por Soares, podemos compreender as causas da existência de um ensino meramente voltado à transmissão de regras normativas a serem observadas no uso da língua, pois, durante muitos anos, o Brasil viveu uma educação que ignorava a forma como o indivíduo aprende, desconsiderando, assim, as representações que ele faz da realidade que o cerca.

## **2 O ensino da língua materna a partir do texto**

Atualmente, defende-se um ensino de Língua Portuguesa voltado ao exercício da cidadania, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse contexto, dois pontos são

fundamentais: a comunicação – orientando o educando para a elaboração e utilização dos recursos da língua como forma de se comunicar com eficácia, expressando suas opiniões, defendendo argumentos e compreendendo as ideias de outros – e o acesso à informação – oportunizando aos alunos o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

Considerando esses dois aspectos, o texto adquire um papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente, porque é através dele que nos comunicamos e porque é ele que veicula, ao longo da história, o legado social. As pessoas leem e escrevem para se comunicar e esse deve ser o foco das aulas de Língua Portuguesa.

É preciso, no entanto, esclarecer algumas ideias sobre a utilização do texto como centro nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente, precisamos compreender que essa não é simplesmente uma perspectiva metodológica, mas sim uma forma de compreensão de como se aprende esta disciplina escolar e de qual é a importância do texto nas práticas sociais.

Mas quais textos devemos utilizar? Essa é uma pergunta pertinente. Há algumas décadas os textos apontados como referência para o ensino de Língua Portuguesa eram os textos literários, de autores consagrados. Ao compreendermos, porém, que os indivíduos utilizam várias formas e recursos para se comunicar, ampliamos nosso conceito a respeito do que é texto. Nessa perspectiva, uma notícia, uma história em quadrinhos, um panfleto, um outdoor, uma placa de trânsito, uma imagem, um rótulo são considerados textos. Cada qual caracterizado por uma estrutura, por recursos linguísticos e por contextos de produção específicos.

### **3 Descrição de práticas de ensino**

Antonio e Navarro (2009) apontam três formas de transposição didática que apontam o texto como unidade de ensino. São elas: oficinas de produção textual, sequências didáticas e módulos didáticos. Nas oficinas de produção textual, os autores propõem a leitura de textos variados como pré-requisito para a produção de textos. O registro escrito do aluno deve atender às situações interlocutivas que são propostas, fazendo uso, muitas vezes, da norma culta. Ao avaliar a primeira versão do texto do aluno, o professor propõe sua reescrita, apontando a funcionalidade da gramática para a melhor adequação do texto.

As sequências didáticas, por sua vez, “compreendem um conjunto de aulas organizadas em torno de atividades de uso da linguagem – seminários, debates, entrevistas ou de um gênero textual” (ANTONIO; NAVARRO, 2009, p. 22). Nas sequências didáticas o professor organizará as aulas em diferentes etapas, que vão desde a apresentação de uma situação-problema até a avaliação da segunda produção textual do aluno (reescrita).

Os módulos didáticos diferem das oficinas de produção textual e das sequências didáticas, principalmente em relação à autonomia que confere aos alunos. Nesse tipo de aborda-

gem didática, apresenta-se ao aluno, primeiramente, o objetivo final a ser alcançado. Depois, sugere-se uma sequência de atividades, que podem ser realizadas individualmente ou em grupo e que o orientem para chegar ao resultado solicitado.

Tais propostas didáticas contemplam as novas diretrizes apontadas para o ensino de Língua Portuguesa. A seguir, apresenta-se uma sequência didática proposta para a turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas.

### 3.1 Sequência didática: *Rap do Dionísio*

#### Objetivos

- Conhecer a obra *A maldição de Hera*, de João Pedro Roriz, autor que falou à turma na 28ª feira do livro de Canoas.
- Ler, compreender e interpretar textos variados.
- Produzir um poema (*rap*).
- Revisar o substantivo próprio.
- Refletir sobre as diferenças entre fala e escrita.
- Reconhecer recursos utilizados para marcar a oralidade nos textos.

#### Metodologia

- Leitura em grupo de alguns capítulos do livro *A maldição de Hera*, de João Pedro Roriz. Cada grupo, lê um capítulo.
- Relato, pelos grupos, do capítulo lido aos demais colegas.
- Apresentação em vídeo de um trecho do documentário *Deuses gregos*, do canal *History*.
- Conversa sobre o vídeo relacionando-o à obra de Roriz.
- Leitura do texto *Rap do Dionísio*, retirado do livro *A maldição de Hera*.
- Leitura e discussão das questões propostas para a compreensão e a interpretação do texto.
- Resolução das questões propostas.
- Correção e discussão das repostas.
- Proposta de produção textual: escrever um *rap* em duplas a partir de um tema livre.

- Avaliação dos textos escritos.
- Discussão a partir das dificuldades encontradas nas produções e revisão ortográfica.
- Reescrita do texto.
- Avaliação final.
- Promover um momento de apresentação dos *raps* aos demais colegas.

## Anexo 1

Rap do Dionísio

De posse de um microfone, Dionísio cantou:

*Sem alarde na cidade,  
O MC da Alegria vai trazer felicidade.  
Eu sorrio noite e dia,  
Mando bem na poesia,  
Faço rap e na agonia  
Jogo um balde d'água fria!*

*Na “pista”, os sátiros gritavam em uníssono, fazendo movimentos coreografados:*

*Uhuuu!  
É a poesia noite e dia  
Com o MC da Alegria!*

*Dionísio continuou com o rap improvisado:*

*Vou dizer que sou artista!  
E nessa tragédia grega,  
Eu serei o protagonista!  
Vou mandar a real!  
Apenas no teatro a tragédia é legal!  
A Terra já tá farta de guerra, manu bráu!  
Se “tu quer” se matar,  
Que vá pro “raio que Esparta”.  
Pô, que nojento, cabeça decepada!  
E, se “tu quiser” brigar,  
“tu que arrume” outro lugar!*

*Tebas é da paz...  
Aqui só rola a alquimia do amor  
Com a poesia e nada mais!  
E, agora, todo dia,  
Quem comanda esta folia  
É o MC da Alegria  
E eu vou mostrar “coméquifaz”!*

*Uhuuu!  
É a poesia noite e dia  
Com o MC da Alegria! (RORIZ, 2012, p. 113-114).*

1. Qual é o tema apresentado no *rap*?
2. Como podemos classificar o texto, considerando sua estrutura?
3. Quantos versos o texto apresenta?
4. Qual é o refrão da música? Como podemos identificá-lo?
5. Quem canta o refrão da música na história?
6. Este poema está inserido dentro da história *A maldição de Hera*. Há momentos em que ele é interrompido pelo narrador da história, que narra as ações dos personagens. Copie do texto as falas do narrador que aparecem no texto, cortando o poema.
7. Por que as expressões “tu quer”, “tu que arrume” e “tu quiser” aparecem entre aspas?
8. Por que a expressão “coméquifaz” aparece entre aspas?
9. Explique a expressão “...vá pro ‘raio que Esparta’” utilizada por Dionísio em seu *rap* improvisado.
10. A que se referem as iniciais MC?
11. Por que são utilizados os dois-pontos depois das palavras cantou, coreografados e improvisado, utilizadas no texto?
12. Por que a palavra *rap* aparece em destaque (itálico)?
13. A quais seres os seguintes substantivos próprios dão nome?
  - a) Dionísio –
  - b) Alegria –
  - c) Esparta –

- d) Tebas –
- e) Terra –

14. Leia as frases e observe a palavra em destaque:

- a) “É a poesia noite e dia com o MC da **Alegria!**”
- b) Com Dionísio, a **alegria** reinaria em Tebas.

Por que na frase A a palavra alegria está escrita com letra maiúscula?

15. O que significa a palavra pista utilizada na frase “Na ‘pista’, os sátiros gritavam em unísono, fazendo movimentos coreografados...”?

16. Que palavras, no texto, rimam com:

- a) Cidade (linha 5) –
- b) Dia (linha 7) –
- c) Agonia (linha 9) –
- d) Dia (linha 16) –
- e) Artista (linha 21) –
- f) Real (linha 24) –
- g) Brigar (linha 30) –
- h) Paz (linha 32) –
- i) Dia (linha 35) –

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro (org.). **O texto: como objeto e análise de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: UEM, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. DF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

CARGNELUTTI, Joceli. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 123-133, mai./ago. 2009. Disponível em <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N2\\_10.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_10.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2013.

RORIZ, João Pedro. **A maldição de Hera**. São Paulo, Paulus: 2012.

## A GENERALIZAÇÃO EM ALGUNS EXERCÍCIOS DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP)

*Paulo Marcus Hollweg Corrêa*

*EMEF Rio Grande do Sul*

*professorpaulohollweg@hotmail.com*

### **Resumo**

O minicurso abordará alguns pontos que aparecem em exercícios da segunda fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), mais especificamente as generalizações que aparecem em determinados problemas. Serão propostos alguns exercícios para debater sobre as suas soluções, as ideias que orientam os alunos para chegar aos resultados desejados e a importância em conseguir observar a generalização dos resultados.

**Palavras-chave:** OBMEP. Matemática. Exercícios. Generalização.

### **1 Introdução**

Os exercícios que são apresentados nas provas da segunda fase da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) apresentam uma abordagem diferente daquelas apresentadas em livros didáticos tradicionais na forma de expor um problema. Aparecem definições sobre determinados assuntos no próprio exercício e que, geralmente, são criados pela própria banca que elabora a prova da OBMEP, impossibilitando assim um estudo direcionado pelos professores. Em muitos desses exercícios, além de resolver as situações particulares de um problema, é proposto ao aluno, como parte do exercício, resolver a generalização do mesmo. A generalização de certas situações tem grande importância para o raciocínio lógico-matemático de uma pessoa; ela faz com que o indivíduo amplie o entendimento da solução encontrada e, com um esforço ínfimo, além do trabalho empregado em resolver um caso particular, adquira ferramentas fundamentais para produzir matemática de qualidade.

### **2 Curso**

Todas as questões foram retiradas do Banco de Questões da OBMEP de 2012 que apareceram em provas da segunda fase da OBMEP em anos anteriores. Essa prova se caracteriza por ser discursiva, e não mais objetiva como na primeira fase; o número de questões é

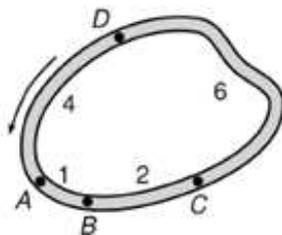
menor do que o da primeira fase: em média são seis questões por nível (na primeira fase são 20 questões). Também é importante observar que, geralmente, aparecem questões comuns em todos os níveis de uma mesma edição da OBMEP, ou seja, alunos do 6º ano do fundamental podem resolver as mesmas questões que alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Os exercícios serão apresentados aos participantes dos grupos, os quais terão um determinado tempo para resolvê-los. O objetivo não é apenas resolver os exercícios, mas apresentar de forma acessível uma possibilidade de resposta para a questão. Após esse tempo para solucionar os exercícios serão apresentados ao grupo uma das tantas possíveis soluções. Serão discutidas essas soluções, principalmente os pontos envolvendo partes dos exercícios em que há exigência de apresentar uma generalização do exercício. Serão utilizados data-show, quadro-branco, pincéis para quadro-branco, lápis, canetas, borrachas e folhas de ofício para o desenvolvimento do minicurso.

O primeiro exercício a ser resolvido é o seguinte:

**12** *Correndo na medida certa*

A figura abaixo representa o traçado de uma pista de corrida.



Os postos *A*, *B*, *C* e *D* são usados para partidas e chegadas de todas as corridas. As distâncias entre postos vizinhos, em quilômetros, estão indicadas na figura e as corridas são realizadas no sentido indicado pela flecha. Por exemplo, uma corrida de 17 quilômetros pode ser realizada com partida em *D* e chegada em *A*.

- Quais são os postos de partida e chegada de uma corrida de 14 quilômetros?
- E para uma corrida de 100 quilômetros, quais são esses postos?
- Mostre que é possível realizar corridas com extensão igual a qualquer número inteiro de quilômetros.

O ponto principal desse exercício é o item (C), que faz uma generalização ao número de quilômetros percorridos em qualquer corrida.

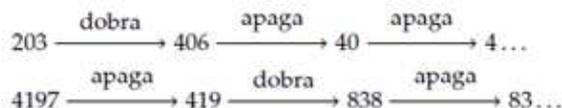
O segundo exercício a ser resolvido e discutido com o grupo é o seguinte:

**8** *Chegando ao 1*

Numa aula de Matemática, a professora inicia uma brincadeira escrevendo, no quadro-negro, um número. Para continuar a brincadeira, os alunos devem escrever outro número, seguindo as regras abaixo:

- Se o número escrito só tiver um algarismo, ele deve ser multiplicado por 2.
- Se o número escrito tiver mais de um algarismo, os alunos podem escolher entre apagar o algarismo das unidades ou multiplicar esse número por 2.

Depois que os alunos escrevem um novo número, a brincadeira continua com este número, sempre com as mesmas regras. Veja a seguir dois exemplos desta brincadeira, um começando com 203 e o outro com 4197:



- Comece a brincadeira com o número 45 e mostre uma maneira de prosseguir até chegar ao número 1.
- Comece agora a brincadeira com o número 345 e mostre uma maneira de prosseguir até chegar ao número 1.
- Explique como chegar ao número 1 começando a brincadeira com qualquer número natural diferente de zero.

Nesse segundo exercício, a abordagem é mais simples e a generalização aparece no item (C), e que deve ser apresentada por escrito pelos alunos baseados nos cálculos que fizeram nos itens anteriores.

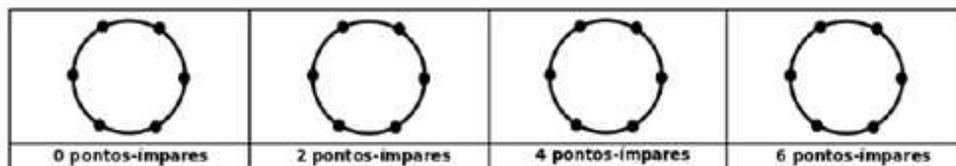
Abaixo está o terceiro exercício a ser discutido com o grupo.

**39** *Ligando pontos na circunferência*

Juquinha marca pontos sobre uma circunferência e traça segmentos ligando alguns desses pontos. Ele chama um ponto de ponto-ímpar quando este está ligado a um número ímpar de pontos, e de ponto-par caso contrário. Por exemplo, na ilustração ao lado, ele escolheu cinco pontos e fez quatro ligações.



- Juquinha marcou cinco pontos sobre uma circunferência e traçou todas as ligações possíveis, exceto uma. Quantos pontos-ímpares foram obtidos?
- Juquinha marcou seis pontos em cada uma das circunferências a seguir. Em cada caso, mostre como obter o número de pontos-ímpares indicado com exatamente cinco ligações.



- Explique por que Juquinha sempre encontrará um número par de pontos-ímpares, quaisquer que sejam o número de pontos que ele marcar e o número de ligações que ele traçar.

Nesse exercício aparecem conceitos básicos de geometria e solicita-se ao aluno no item (C) a generalização do exercício onde o aluno deve observar que é impossível fazer um desenho dele.

O próximo exercício encontro abaixo.

**10** *Casais especiais*

Dois números naturais formam um casal quando eles têm o mesmo número de algarismos e em sua soma aparece apenas o algarismo 9. Por exemplo, 225 e 774 formam um casal, pois ambos têm três algarismos e  $225 + 774 = 999$ .

- Qual é o número que forma um casal com 2010?
- Quantos são os casais formados por números de dois algarismos?

Casais especiais são casais em que os dois números têm os mesmos algarismos e que, em cada número, os algarismos são distintos. Por exemplo, 36 e 63 formam um casal especial, mas 277 e 722 não.

- Dê um exemplo de casal especial com números de quatro algarismos.
- Explique por que não existem casais especiais com números de três algarismos.

O ponto mais interessante da discussão desse exercício está no item (D), em que os alunos devem justificar a inexistência de certos resultados, algo pouco trabalhado com os alunos que, em geral, fazem muita confusão entre exercícios difíceis de resolver com exercícios impossíveis de serem resolvidos.

E último exercício do trabalho aparece abaixo.

**20** *Ímpar soma, par divide*

Começando com qualquer número natural não nulo é sempre possível formar uma sequência de números que termina em 1, seguindo repetidamente as instruções abaixo:

- se o número for ímpar, soma-se 1;
- se o número for par, divide-se por 2.

Por exemplo, começando com o número 21, forma-se a seguinte sequência:

$$21 \rightarrow 22 \rightarrow 11 \rightarrow 12 \rightarrow 6 \rightarrow 3 \rightarrow 4 \rightarrow 2 \rightarrow 1$$

Nessa sequência aparecem nove números; por isso, dizemos que ela tem comprimento 9. Além disso, como ela começa com um número ímpar, dizemos que ela é uma sequência ímpar.

- Escreva a sequência que começa com 37.
- Existem três sequências de comprimento 5, sendo duas pares e uma ímpar. Escreva essas sequências.
- Quantas são as sequências pares e quantas são as sequências ímpares de comprimento 6? E de comprimento 7?
- Existem ao todo 377 sequências de comprimento 15, sendo 233 pares e 144 ímpares. Quantas são as sequências de comprimento 16? Dessas, quantas são pares? Não se esqueça de justificar sua resposta.

Nesse exercício, no item (D) o fato de trabalhar com um número elevado de sequências faz com que os alunos tenham uma grande dificuldade de solucioná-lo de forma correta.

## REFERÊNCIA

BANCO DE QUESTÕES 2012, Rio de Janeiro, IMPA, 2012. Disponível em <<http://www.obmep.org.br/bq/bq2013>>. Acesso em: 4 ago. 2013.



**SUMÁRIO**

## NÚMEROS RELATIVOS: PROPOSTA DE ENSINO

*Cristiano Cardoso Pereira*  
*EMEF Professor Thiago Wurth*  
*UFRGS*  
*[crispe75@bol.com.br](mailto:crispe75@bol.com.br)*

### Resumo

Ao observarmos o desenvolvimento da educação matemática ao longo da história, verificamos que muitos matemáticos e educadores matemáticos, devido às dificuldades de compreensão e entendimento do assunto, relutaram em aceitar os números relativos e suas operações. Neste minicurso, a partir de atividades que fazem parte de uma pesquisa para dissertação de mestrado, propomos compartilhar uma abordagem para o ensino dos números relativos e as operações associadas à estrutura aditiva, de modo a contribuir para a sua compreensão sob a perspectiva da teoria dos campos conceituais de Vergnaud.

**Palavras-chave:** Números relativos. Sequência didática. Estrutura aditiva. Vergnaud. Teoria dos campos conceituais.

### 1 Introdução

Após anos dedicados à docência de Matemática, tenho percebido com notável frequência a dificuldade de alguns alunos quanto à compreensão dos números relativos e suas operações. Estas dificuldades, em muitos casos, tornam-se obstáculos para a aprendizagem de muitos conteúdos apresentados no Ensino Médio.

Tais dificuldades enfrentadas pelos alunos são compreensíveis, uma vez que a humanidade levou centenas de anos para aceitar e compreender os números negativos. Sabe-se que, ao longo da história, muitos matemáticos relutaram em aceitar os números negativos. Segundo Glaeser, Diofantos de Alexandria, a quem é geralmente atribuída a regra de sinais, “não faz qualquer referência aos números negativos” (GLAESER, 2010, p. 72).

Durante todo esse tempo, os matemáticos trabalharam com números relativos, tendo deles apenas uma “compreensão parcial, com espantosas lacunas” (GLAESER, 2010, p. 66). Conforme observa Schubring (2007, p. 2), a história dos números negativos apresenta exemplos significativos que demonstram que a continuidade de seu desenvolvimento esteve permeada “de desvios, de regressos, de obstáculos, de diversidade conceitual em comunidades matemáticas diferentes”.

Ao observar os Parâmetros Nacionais Curriculares, verificamos que o ensino dos números positivos, negativos e o zero “podem surgir como uma ampliação do campo aditivo, pela análise de diferentes situações em que esses números estejam presentes. Eles podem representar diferença, falta, orientação e posições relativas” (BRASIL, 1998, p. 66). Acreditamos que a abordagem deste assunto a partir de diferentes contextos e procedimentos possa contribuir para o seu aprendizado. Dentro dessa perspectiva, de acordo com Vergnaud (1980, p. 81), “*é necessário, para compreender o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos, estudar conjuntos bastante vastos de situações e conceitos ou seja campos conceituais*”.

Dessa forma, neste trabalho, de cunho experimental, que faz parte de uma sequência didática desenvolvida em uma pesquisa de mestrado para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal da cidade de Canoas, propomos uma reflexão sobre atividades que podem contribuir para a aprendizagem dos números relativos.

## **2 Desenvolvimento**

Ao longo deste minicurso, propomos uma reflexão sobre algumas atividades que fazem parte de uma sequência didática destinada à compreensão do tema “números relativos e campo aditivo” para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Para a realização das atividades previstas, solicitamos, além de uma sala de aula, um projetor de imagens.

Dessa forma, no decorrer deste minicurso propomos a apresentação e a experimentação de cada atividade prevista, sendo os participantes convidados a refletir sobre resultados apresentados por alunos quando da aplicação das atividades propostas.

### **Atividade 1**

#### **Objetivos**

- Conceituar números positivos e negativos.
- Abordar o assunto números relativos estimulando a compreensão de números relativos como operadores ou representação de posição.

### **Trilha dos números relativos – Regras do jogo**

A atividade apresenta as seguintes regras:

- Número de participantes: o jogo pode comportar até 5 participantes.

→ Material: tabuleiro de trilha contendo números relativos, peças móveis, dados vermelhos e dados brancos.

→ Desenvolvimento do jogo: os jogadores devem iniciar a partida na coordenada zero. Cada participante deve lançar simultaneamente dois dados – um branco e um vermelho. O valor sorteado no dado branco representa o número de casas que o jogador deve avançar (à direita) da coordenada zero e o dado vermelho representa o número de casas que o jogador deve retroceder em sentido inverso, ou seja, tendendo a retroceder para a esquerda da coordenada zero. É consagrado vencedor o jogador que concluir a trilha chegando à coordenada +12 primeiramente.

Abaixo destacamos algumas observações do professor durante o desenvolvimento da atividade e constatações de alunos do 7º ano sobre a tarefa acima. Ao longo da atividade verificamos que os alunos compreenderam a proposta, uma vez que não houve perguntas e todos os grupos jogaram.

Ao observar a atividade, percebemos que, de modo geral, os participantes avançavam e retrocediam suas peças identificadoras. Ao longo da partida alguns jogadores notaram que avançar duas casas e retroceder duas casas era o mesmo que permanecer no mesmo lugar.

Por fim, ao final da tarefa, alguns alunos fizeram menção a ela, registrando sua satisfação com a atividade. Ao serem questionados sobre suas impressões a respeito dos movimentos desenvolvidos durante o jogo, os alunos destacaram o seguinte:

Aluno Br: *“Foi legal, quando ao jogarmos os dados apareciam números iguais, ficávamos no mesmo lugar, mas só vimos isso no final...”*

Aluno Ru: *“A gente vai e volta + e -.”*

Aluno Ra: *“Ganhei o jogo! Tive sorte, pois durante o jogo sempre obtive pontos do dado branco maiores que do dado vermelho.”*

Aluno Raf: *“Se um jogador chegou à posição -12 e, ao jogar os dados e fazer as contas, ver que precisa voltar duas casas, como faz? Fica devendo...”*

## **Atividade 2**

### **Objetivos**

→ Explorar diferentes contextos que facilitem a percepção dos números relativos como operadores.

→ Proporcionar, com o auxílio de atividades diferenciadas (jogos), situações que permitam ao aluno refletir (através de outros contextos), ainda que de modo intuitivo, sobre a adição

de números relativos vinculando tal operação à ideia de composição de operadores.

### Jogo com dados coloridos

Este jogo consiste na utilização de dois dados coloridos, um vermelho e outro branco. Regra do jogo: o jogo pode ser jogado por 4 ou 5 jogadores e a cada rodada o jogador deve arremessar os dados juntos (ao longo de 3 rodadas). **Os valores obtidos devem ser registrados em tabela, observando-se o seguinte código:** cada ponto vermelho sorteado deve ser escrito com a letra V (por exemplo: 2V), e cada ponto branco sorteado deve ser escrito com a letra B (por exemplo: 5B). **Importante:** sabendo que um ponto vermelho anula um branco, registrar o “somatório” obtido a cada rodada com a letra resultante (V ou B) na coluna resultado e ao final das três rodadas, de acordo com as regras estabelecidas, registrar o “somatório” dos pontos obtidos (não esqueça a letra resultante: V ou B) na linha TOTAIS da tabela. Sai vitorioso o jogador que obtiver no espaço “**resultado total**”, da tabela, o maior número de pontos “brancos” registrados. Observação: todos os jogadores são também fiscais...

	Pontos do dado vermelho	Pontos do dado branco	Resultado
A (1ª Rodada)			
A (2ª Rodada)			
A (3ª Rodada)			
TOTAL			
B (1ª Rodada)			
B (2ª Rodada)			
B (3ª Rodada)			
TOTAL			
C (1ª Rodada)			
C (2ª Rodada)			
C (3ª Rodada)			
TOTAL			
D (1ª Rodada)			
D (2ª Rodada)			
D (3ª Rodada)			
TOTAL			
E (1ª Rodada)			
E (2ª Rodada)			
E (3ª Rodada)			
TOTAL			

Abaixo destacamos algumas respostas sugeridas por alunos do 7º ano para a atividade anterior. Sugestão 1

	Pontos do dado vermelho	Pontos do dado branco	Resultado
A (1ª Rodada)	1V	1B	0B
A (2ª Rodada)	2V	4B	2B
A (3ª Rodada)	4V	1B	3V
TOTAL	7	6	5
B (1ª Rodada)	1V	6B	5B
B (2ª Rodada)	1V	6B	5B
B (3ª Rodada)	1V	2B	1B
TOTAL	3V	14B	11B
C (1ª Rodada)	1V	3B	2B
C (2ª Rodada)	3V	5B	2B
C (3ª Rodada)	4V	4B	0B
TOTAL	8V	12B	4B
D (1ª Rodada)	6V	1B	5V
D (2ª Rodada)	2V	6V	4B
D (3ª Rodada)	6V	2B	4V
TOTAL	14V	9B	13V

Figura 1 – grupo 4

Sugestão 2

	Pontos do dado vermelho	Pontos do dado branco	Resultado
A (1ª Rodada)	4V	1B	3V
A (2ª Rodada)	4V	1B	3V
A (3ª Rodada)	5V	5B	0V
TOTAL	13V	7B	6V
B (1ª Rodada)	3V	1B	2V
B (2ª Rodada)	6V	6B	0V
B (3ª Rodada)	2V	4B	2B
TOTAL	11V	11B	0V
C (1ª Rodada)	6V	5B	1V
C (2ª Rodada)	1V	3B	2B
C (3ª Rodada)	4V	2B	2V
TOTAL	11V	10B	1B
D (1ª Rodada)	4V	5B	1B
D (2ª Rodada)	4V	4B	0V
D (3ª Rodada)	1V	3B	2B
TOTAL	9V	12B	3B

Figura 2 – grupo 1

### Atividade 3

#### Objetivos

→ Esta atividade busca retomar o assunto “números relativos positivos e negativos e a sua ordenação”, além de estimular a compreensão de números relativos como operadores ou representação de posição.

Uma importante invenção, que facilitou e continua facilitando a vida de muita gente, é o elevador. Imagine alguns prédios modernos com muitos andares. Agora imagine morar em tais prédios nos últimos andares... Realmente os elevadores, em muitos casos, facilitam nossa vida.

Vamos imaginar um prédio com três andares de estacionamento no subsolo e sete andares além do andar térreo. Agora, desenhe o quadro de andares que poderia ser usado no prédio em questão.

Abaixo podemos observar algumas respostas sugeridas por alunos para a questão anterior.

#### Exemplo 1

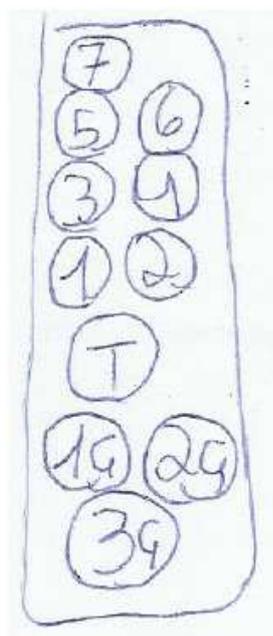


Figura 3 – aluno 8

Exemplo 2

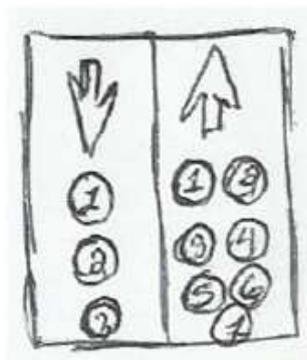


Figura 4 – aluno 16

Exemplo 3



Figura 5 – aluno 20

Exemplo 4



Figura 6 – aluno 11

### Exemplo 5



Figura 7 – aluno 14

### Atividade 4

#### Objetivos

→ Propor uma reflexão sobre as respostas sugeridas pelos alunos na atividade anterior e, ainda que intuitivamente, estimular a compreensão da opera o “adi o de números relativos”.

#### Jogo com dados coloridos B

Este jogo consiste na utiliza o de dois dados coloridos um vermelho e outro branco. Regra do jogo: O jogo pode ser jogado por 4 ou 5 jogadores e a cada rodada o jogador deve arremessar os dados juntos (ao longo de três rodadas). **Os valores obtidos devem ser registrados em tabela, observando-se o seguinte código:** cada ponto vermelho sorteado deve ser escrito com a letra V (por exemplo: 2V), e cada ponto branco sorteado deve ser escrito com a letra B (por exemplo: 5B). **Importante:** sabendo que um ponto vermelho anula um branco, registrar o “somatório” obtido a cada rodada com a letra resultante (V ou B) na coluna resultado e ao final das três rodadas, de acordo com as regras estabelecidas, registrar o “somatório” dos pontos obtidos (não esqueça a letra resultante: V ou B) na linha TOTAIS da tabela. Sai vitorioso o jogador que obtiver no espaço “**resultado total**”, da tabela, o maior número de pontos “brancos” registrados. Observa o: Todos os jogadores são também fiscais...

Termine o trabalho do grupo.

	Pontos do dado vermelho	Pontos do dado branco	Resultado
A (1ª Rodada)		2B	3V
A (2ª Rodada)	5V		2V
A (3ª Rodada)	1V	5B	
TOTAL			
B (1ª Rodada)	1V		5B
B (2ª Rodada)	2V	2B	
B (3ª Rodada)	4V		3V
TOTAL			
C (1ª Rodada)	6V	1B	
C (2ª Rodada)	5V	3B	
C (3ª Rodada)	6V	4B	
TOTAL			
D (1ª Rodada)	3V	3B	
D (2ª Rodada)	4V	1B	
D (3ª Rodada)	1V		5B
TOTAL			
E (1ª Rodada)	3V	1B	
E (2ª Rodada)	4V	4B	
E (3ª Rodada)	3V		2B
TOTAL			

### Formalização

O que acontece quando juntamos apenas pontos vermelhos?

O que acontece quando juntamos pontos brancos?

O que pode acontecer quando juntamos pontos brancos e pontos vermelhos?

Abaixo destacamos algumas sugestões de respostas de alunos do 7º ano para a atividade anterior.

### Sugestão 1

	Pontos do dado vermelho	Pontos do dado branco	Resultado
A (1ª Rodada)	5V	2B	3V
A (2ª Rodada)	5V	3B	2V
A (3ª Rodada)	1V	5B	4B
TOTAL	11	9	9
B (1ª Rodada)	1V	6B	5B
B (2ª Rodada)	2V	2B	0B
B (3ª Rodada)	4V	1B	3V
TOTAL	7	9	8
C (1ª Rodada)	6V	1B	5V
C (2ª Rodada)	5V	3B	2V

Figura 8 – grupo 2

### Sugestão 2

	Pontos do dado vermelho	Pontos do dado branco	Resultado
A (1ª Rodada)	5V	2B	3V
A (2ª Rodada)	5V	3B	2V
A (3ª Rodada)	1V	5B	4B
TOTAL	11V	10B	5V
B (1ª Rodada)	1V	6B	5B
B (2ª Rodada)	2V	2B	0BV
B (3ª Rodada)	4V	3B	3V
TOTAL	7V	11B	3V
C (1ª Rodada)	6V	1B	5V
C (2ª Rodada)	5V	3B	2V

Figura 9 – grupo 3

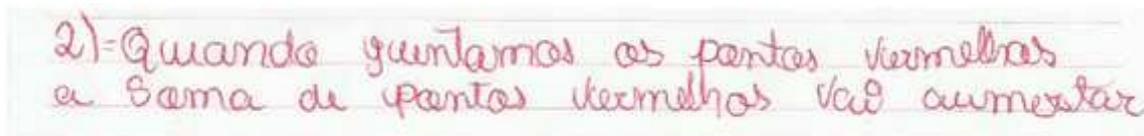
O que acontece quando juntamos apenas pontos vermelhos?

Exemplo 1

2, juntando vermelha com vermelha acontece que somamos juntas um com o outro

Figura 10 – aluno 14

Exemplo 2

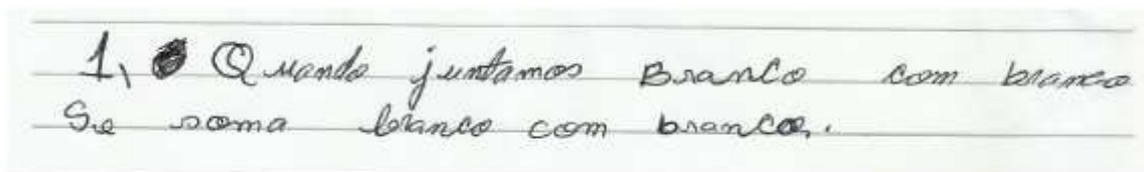


2) - Quando juntamos os pontos vermelhos a soma de pontos vermelhos vai aumentar

Figura 11 – aluno 8

1) O que acontece quando juntamos apenas pontos brancos?

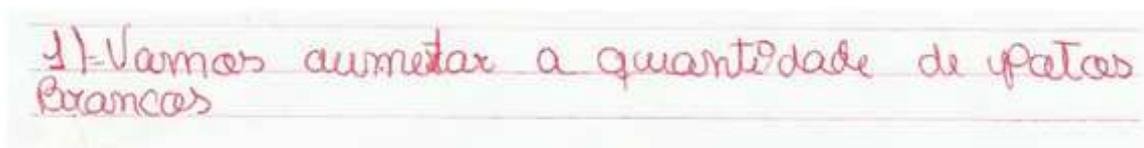
Exemplo 1



1) Quando juntamos branco com branco se soma branco com branco.

Figura 12 – aluno 19

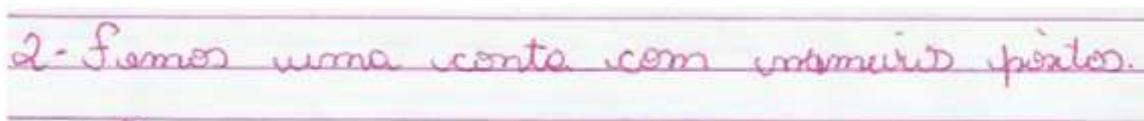
Exemplo 2



1) - Vamos aumentar a quantidade de pontos brancos

Figura 13 – aluno 8

Exemplo 3

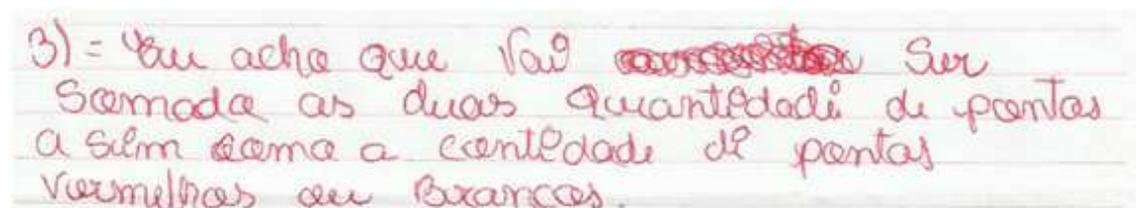


2 - fizesse uma conta com um pouco de pontos.

Figura 14 – aluno 15

O que pode acontecer quando juntamos pontos brancos e pontos vermelhos?

Exemplo 1



3) = Eu acho que vai ~~aumentar~~ ser somada as duas quantidade de pontos a soma da quantidade de pontos vermelhos ou brancos.

Figura 15 – aluno 8

Exemplo 2

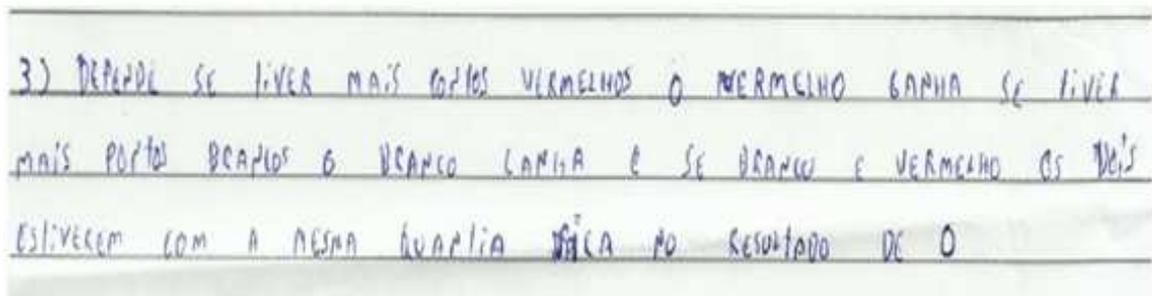


Figura 10 – aluno 17

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GLAESER, G. Epistemologia dos Números Negativos. **Boletim GEPEN**, Rio de Janeiro, v. 57, p. 65-102, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=gepem&page=article&op=view&path%5B%5D=467&path%5B%5D=562>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SCHUBRING, Gert. Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: metodologia, abordagens e perspectivas. In: MOREIRA, D.; MATOS, J. M. (org). **História do ensino da matemática em Portugal**. Portugal: SPCE, 2005. p. 5 – 20.

VERGNAUD, Gérard. Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didática das matemáticas. Um exemplo: as estruturas aditivas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 75-90, Out./Dez.1986.

## SUGESTÕES PARA O USO DOS JOGOS DE RPG NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Juliana Cabistany Marcello<sup>18</sup>*

*EMEF João Palma da Silva*

*MPGE – Unisinos*

*[juliana.marcello@gmail.com](mailto:juliana.marcello@gmail.com)*

### **Resumo**

O presente minicurso pretende fornecer alguns fundamentos para o uso dos jogos de RPG em sala de aula como instrumento para trabalhar conteúdos de diversas áreas do conhecimento de forma lúdica e interativa. Para isso, será apresentada uma série de discussões teóricas sobre o tema, além de se engendrar um processo de ensino/aprendizagem acerca dos procedimentos metodológicos que envolvem a atividade.

**Palavras-chave:** RPG educacional. Jogos cooperativos.

### **Introdução: do que se trata o RPG?**

A sigla RPG vem da denominação original em língua inglesa *Role-playing Game*, que em português significa “jogo de interpretação de personagens”. A sigla foi dada a um jogo peculiar e totalmente novo que surgiu na década de 1970: o famoso D&D (Dungeons and Dragons).

É impossível contabilizar atualmente a quantidade e a variedade de sistemas de jogos existentes no mundo todo. Pode-se dizer, porém, que, além do D&D, são de extrema importância entre os jogos de RPG comercial os sistemas GURPS e Storyteller.

Embora os jogos comerciais ajudem os jogadores a desenvolver suas capacidades de expressão e interação social, e até mesmo a superar alguns traumas emocionais – sendo, por este motivo, utilizados também por alguns profissionais da área da saúde adeptos das técnicas de psicodrama –, eles têm como objetivo central apenas o entretenimento.

O RPG para diversão não se encerra simplesmente numa importação cultural. A ideia é norte-americana, mas outros países têm construído releituras dos procedimentos do jogo adaptando-os para seus próprios contextos. E o Brasil também tem criado jogos de RPG comerciais muito interessantes que têm como base a nossa cultura, como o Desafio dos Bandeirantes, lançado na década de 1990, que colocou no lugar dos seres da mitologia nórdica (elfos,

---

<sup>18</sup> Mestrado Profissional em Gestão Educacional. Bolsista Capes de Pesquisa do Projeto Observatório Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática.

orcs e anões) o Saci, o Curupira e outros de nossas lendas.

Como a atividade possibilita o desenvolvimento de uma série de habilidades e é bastante envolvente, o seu uso como instrumento educacional tem crescido muito nos últimos anos. E o nosso país é um dos maiores desenvolvedores de pesquisas científicas sobre este tema.

É possível encontrar teses e dissertações a respeito do assunto no Banco de Teses da Capes. Alguns exemplos são a dissertação de mestrado defendida por Gilson Rocha de Oliveira em 2012 sob o título “A forja da alma: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG” pelo PPG Educação da Universidade Federal do Pará. Alguns meses depois, ainda no mesmo ano, Eudes Mata Vidal escreveu “Aplicação do jogo de RPG *by moodle* para a aprendizagem sobre a Guerra de Canudos” no mestrado do PPG Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Aqui na região sul do Brasil alguns dos trabalhos mais expressivos sobre o tema são a dissertação de mestrado defendida também em 2012 por André Sarturi sob o título “Quando os dados (não) rolam: jogo, teatralidade e performatividade na interação entre o RPG e o Processo Drama” pelo curso de Mestrado em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina; a dissertação de mestrado defendida em 2008 por Wagner Luiz Schmit, na Universidade Estadual de Londrina, sob o título “RPG e Educação: alguns apontamentos possíveis”; e o Trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em História, defendido em 2004 por Maurício Paz, intitulado “Consciência Histórica e Role-playing game”.

Para além das pesquisas científicas que abordam as teorias existentes sobre os jogos de RPG, há aquelas que tratam de seus procedimentos metodológicos e que buscam analisar seus resultados em contextos educacionais. Existem também produções que fornecem fundamentos para a utilização prática do RPG em educação, como o livro do professor Marcos Tanaka Riyis, escrito em 2004 sob o título *SIMPLES*:<sup>19</sup> *Manual para o uso de RPG na Educação*. Trata-se de um livro que considero central para a aplicação dos jogos em educação, uma vez que foi escrito de forma simples e muito didática, apresentando uma grande quantidade de exemplos e modelos. Para tanto, a reportagem online de Flavio Andrade intitulada “Caminhos para o uso do RPG na educação” é também importante. Além disso, existem diversos sites sobre o tema, tais como: <http://www.rpgeduc.com/>, <http://www.jogodeaprender.com.br>, <http://rpgsimples.blogspot.com.br>, <http://www.rpgacademico.blogspot.com.br>, entre outros. O sistema SESI/SENAI também criou um curso a distância sobre o tema.

### **Como funciona o RPG educacional exatamente?**

Independentemente do sistema utilizado ou do seu objetivo posto, qualquer atividade de RPG consiste na interpretação de personagens pelos jogadores com base em um contexto

---

<sup>19</sup> Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma estratégia motivadora.

narrativo imaginado e em um conjunto de regras previamente estabelecidas. Mais especificamente, o RPG une a teatralização praticada pelos jogadores ao interpretarem seus personagens em um determinado conjunto de regras de jogo a fim simular as situações apresentadas pela narrativa que contextualiza a aventura.

Chamamos a narrativa de RPG de aventura porque os personagens estão sujeitos a todo o tipo de vicissitudes dentro da história, podendo nela ser feridos ou até mesmo podendo perder todos os seus “pontos de vida”.

Os tais pontos de vida, bem com a pontuação relativa a todas as características dos personagens, estão expressos na ficha de jogo, que é o instrumento utilizado para que os jogadores construam seus personagens escolhendo suas características físicas e psíquicas.

A narrativa de RPG é construída de modo totalmente interativo. Isto é, o mestre apresenta a introdução da história, dando início à crônica que será vivenciada pelos personagens através da imaginação e da interpretação, mas a narrativa apresentada fica inacabada, pois o seu desenvolvimento e a sua conclusão são construídos em conjunto através da interação entre o mestre do jogo e os próprios jogadores.

Como exemplo, apresento a introdução da narrativa que criei para o RPG educacional do 8º ano e, nesse ponto, considero importante esclarecer que sou professora de História:

Nos séculos XVI e XVII existia uma intensa atividade pirata realizada nos mares e regiões portuárias do mundo todo por pessoas que viviam de violentos assaltos e saques. Neste mundo, três caravelas de estilo português cheias de marujos fora de lei são comandadas por três capitães. Um dos capitães tem origem na Holanda, o outro na França e o outro na Inglaterra. Mas como é de costume, suas tripulações são formadas por foras da lei dos mais diversos cantos do mundo. [...] Ilha de Tortuga, 1587: A noite estava morna como é comum às regiões do mar do caribe, e as tripulações haviam decidido aproveitar o clima agradável para festejar, beber rum e realizar pequenos furtos... Na taverna onde eles se encontram começa um briga... E é praticamente uma luta internacional entre franceses holandeses, ingleses e espanhóis. Afinal, qualquer desculpa é boa para que os ingleses possam atacar espanhóis; eles se odeiam! Isso, é claro, se deve ao fato de que os espanhóis terem gigantescas colônias cheias de ouro e prata, os ingleses terem colônias “pé de chinelo” (naquela época...) e os ingleses, o costume de roubar navios espanhóis carregados de riquezas em pleno mar. E, é claro, esta rusga tem também seus motivos diplomáticos: o rei Felipe II da Espanha, católico fervoroso, tomando as dores de toda a Igreja Católica, iniciou uma guerra contra a rainha Elisabeth da Inglaterra pelo fato de ela professar a religião anglicana (MARCELLO, 2013, p. 1).

No RPG educacional, no qual o mestre do jogo é o professor, se abre uma grande oportunidade de captar a atenção dos alunos para os conteúdos que se está trabalhando, pois os conhecimentos não estão sendo estudados só tendo como foco as avaliações; eles também passam a ser motivo de grande diversão e interação.

Por exemplo, ao narrar a aventura acima exemplificada eu posso explicar a expansão ultramarina europeia e a escravidão africana; posso trabalhar a política econômica mercan-

tilista, o absolutismo monárquico, a pirataria, as reformas religiosas, o renascimento cultural e científico etc. E, como os personagens estão vivenciando os problemas ocasionados por aquela forma de governo, pela escravidão, pelas guerras religiosas etc., é possível abordar estes assuntos de forma muito crítica: os jogadores de descendência europeia podem construir personagens africanos e sentir na pele o preconceito; todos os jogadores podem sofrer com as injustiças sociais originadas de um Estado que não tem os poderes executivo, legislativo e judiciário independentes entre si; alguns personagens podem ser transformados em escravos... E estas coisas, particularmente a última, causam grande revolta nos jogadores, o que constitui a atividade do RPG em um exercício intelectual de desconstrução de valores preconceituosos e emocionais de colocar-se no lugar do outro.

Os conteúdos trabalhados durante os jogos podem ser retomados em diversas ocasiões dentro do próprio jogo: basta criar uma narrativa que o permita. Um professor de Ciências poderá viajar ainda mais no processo de criação das narrativas. Ele pode ter um grupo de super-heróis defensores do meio ambiente em sua sala de aula. Um professor de Língua Portuguesa poderá trabalhar os elementos da construção de narrativas ou trabalhar literatura utilizando-se da mesma estrutura de jogos. Um professor de Educação Física poderá trabalhar uma infinidade de assuntos, tal como o professor de Ensino Religioso, sendo possível, ainda, fazer estas atividades de modo interdisciplinar. Por exemplo, construir uma narrativa de um jogo que utiliza o contexto da Revolução Industrial, de 1850, para trabalhar gráficos matemáticos sobre o crescimento da produção com a inserção da variável máquina a vapor. E nada impede que solicitemos pesquisas relacionadas ao contexto do jogo, trabalhos que serão feitos não só por serem avaliações, mas também por permitirem aos jogadores terem uma visão mais ampla sobre o jogo.

Como os alunos-jogadores são intérpretes de personagens, é possível levá-los a vivenciar situações completamente afastadas no tempo, no espaço e na conjuntura socioeconômica e política. Já que não podemos levar os nossos alunos a viagens no tempo ou a outros continentes, podemos levar estes contextos até eles através dos jogos.

As regras que propomos para a realização do jogo são as normas que conferem a plausibilidade à narrativa. Cada sistema tem um conjunto de regras próprio e nos jogos de RPG educacional o mestre-professor tem a liberdade de criar seu próprio sistema e as regras que o comporão.

Por exemplo, no sistema de jogo que utilizo com o 6º ano, os personagens estão vivendo na Pré-história do Período Paleolítico; as regras deste contexto incluem todo o tipo de escassez e limitações vivenciadas naquele contexto, como a impossibilidade da produção de armas de metal, riscos frequentes ligados aos desastres naturais como enchentes ou falta de água potável, dormir ao relento quando não for possível encontrar abrigos naturais, dificuldade para

fabricar fogo em ambientes úmidos, ataques de animais ferozes como o tigre dente de sabre, dependência direta da natureza para adquirir alimentos através da caça e da coleta.

Estas e outras situações e elementos vão sendo introduzidos no jogo durante o processo narrativo e os jogadores têm de reagir imediatamente a tais situações. Numa aventura narrada no contexto da África de 10.000 a.C., uma jogadora precisa fugir de um mamute enfurecido. Para isso, a aluna, cuja personagem atende pelo nome de Maá, decidiu subir em uma árvore. Após ela anunciar sua ação, fazemos uso dos dados que são um elemento introduzido no RPG desde o D&D a fim reduzir o poder de decisão do mestre e conferir ao jogo a aleatoriedade característica do mundo real, isto é, a plausibilidade e a probabilidade estatístico-matemática existentes na realidade. A personagem em questão tem três pontos de agilidade na ficha, de quatro de destreza, somando um total de sete pontos de habilidade. Nesse sistema que criei, se o dado de 12 lados que utilizamos apresentar um número inferior a sete, a personagem terá conseguido subir na árvore. Caso contrário, poderá cair e se ferir levemente ao tentar fazer a escalada. Ou, ainda, se ferir gravemente se for alcançada pelo mamute. Após a jogada ter sido feita, ela poderá anunciar que avisará seus companheiros de horda que há perigo por perto.

Aqui há outra regra importante: quem fala com os personagens são os personagens, não os jogadores. Isto é, as falas devem ser feitas de modo que o personagem seja interpretado. A fim de garantir que isso ocorra, utilizo como estratégia a possibilidade da melhoria das habilidades da personagem a cada vez que o jogador interpretá-la bem.

Por ser uma atividade interativa na qual o script está inacabado e as performances não podem ser previstas, porque são fruto da decisão dos jogadores *in locus* e de sua sorte nos dados, o RPG se torna uma atividade muito instigante e agradável tanto para os jogadores como para o próprio mestre. Ela se constitui em uma aventura na qual os personagens passam por situações de perigo e necessitam trabalhar em grupo para garantir a sobrevivência de seus personagens. Esta é, na verdade, uma das características que mais os aproxima dos objetivos da educação, particularmente da educação básica, pois os jogos de RPG não são jogos competitivos e sim jogos cooperativos. Nesta atividade, o sucesso da missão e/ou da sobrevivência dos personagens exige ajuda mútua entre os jogadores. Quem ganha o jogo? Todos! Os alunos porque desenvolvem sua capacidade de expressão oral e corporal e sua criatividade, já que devem interpretar seus personagens e dialogar com os demais, e tudo deve ser feito de modo espontâneo, isto é, sem falas decoradas como no teatro. Para isso, o mestre/professor deve constantemente aconselhar os jogadores a conduzirem seus personagens em favor do trabalho em grupo. Nas palavras de Marcos Riyis (2004, p. 9), no RPG “a vitória pode e deve ser alcançada quando um jogador ajuda o outro a vencer, para que ambos possam vencer juntos”. Segundo esse autor, “não há vencedores nem vencidos, todos têm um objetivo comum a alcançar” (RIYIS, 2004, p. 10). Em razão disso, em alguns casos a atividade cooperativa tem sido benéfica para a diminuição da prática de bullying.

### **Desenvolvimento: como se joga o RPG em sala de aula?**

O RPG exige toda uma preparação prévia por parte do professor e uma grande paciência na sua execução. Porém tem dado ótimos resultados em termos de aprendizado e rendimento escolar, assim como no que diz respeito à convivência.

Uma primeira constatação a se fazer nesta atividade é que não são apenas os alunos que necessitam colaborar entre si. Estes e o professor precisam constituir um grupo unido no qual a hierarquia é substituída pela parceria e pela cooperação. O trabalho com RPG em sala de aula também acaba por subverter a ordem tradicional das escolas em que o professor está à frente de uma turma na qual as classes estão organizadas em fileiras ordenadas, pois é preciso dispor as classes de modo a formar ou uma grande mesa única à frente da qual, todos ficam lado a lado, ou um conjunto de mesas em torno das quais se dispõem pequenos grupos. Assim, é preciso estabelecer acordos prévios com as turmas. É preciso combinar com o grupo a questão da conversa paralela, pois o mestre/professor só consegue conduzir o jogo se for ouvido com atenção. Isto costuma ser, na verdade, um tanto difícil no começo da atividade, pois nas primeiras vezes em que jogam os alunos costumam ficar muito agitados em função da novidade. Mas com o tempo e a prática as coisas se ajustam.

Antes de começar a jogar com a turma, o professor precisa primeiramente definir os conteúdos que serão trabalhados para então poder criar a introdução da narrativa em torno da qual se desenrolará a aventura. A construção da narrativa requer criatividade, mas também pode nos exigir algumas pesquisas. Por exemplo, para construir os jogos que se passam na Idade Média Europeia foi necessário pesquisar de modo aprofundado sobre os armamentos utilizados naquela época. E aqui vai uma dica fundamental: adolescentes e pré-adolescentes gostam de ação, e esta ação não precisa ser ligada ao conflito, ela pode estar relacionada a um salvamento, por exemplo.

A fim de preparar a turma para o jogo aconselho o trabalho com os conteúdos que embasarão o jogo de RPG de forma mais tradicional – com livros didáticos, textos, exercícios etc. – antes do início do jogo; e também, a utilização de alguns filmes que os aproximem do contexto que eles vivenciarão.

O mestre-professor deve criar o sistema de jogo e as fichas de personagens que serão utilizadas. Estas são tarefas trabalhosas, mas que possibilitam ao narrador desenvolver autoconfiança em relação a sua função no jogo. Assim, construir as fichas é particularmente importante para o mestre iniciante.

Após isso, vem a parte inicial do jogo: o preenchimento da ficha de personagem pelos jogadores. Para que não chovam muitas perguntas ao mesmo tempo e a sala de aula não se transforme num tumulto, costumo explicar cada um dos itens da ficha. É aqui o momento em que eles ficam mais agitados, porque têm a possibilidade de colocar as características que qui-

serem nos seus personagens e isso mexe com a psique, mesmo em se tratando de jogadores adultos.

Porém, este momento não se trata de os jogadores criarem personagens totalmente ilimitados, quase míticos. No RPG os jogadores têm limitações para a construção dos personagens. Estes não podem ser bons em tudo: ou eles são bons em atributos e habilidades mentais, ou em características físicas ligadas a força e agilidade. E, caso os jogadores insistam que seus personagens tenham características exacerbadas em relação às probabilidades da realidade, como uma força física acima do normal, é preciso que o personagem tenha uma desvantagem que compense isto (miopia, por exemplo), porque o RPG deve imitar a realidade, ele deve ser plausível a fim divertir e emocionar.

E então vem a tarefa de narrar o jogo: os jogadores devem estar de posse de suas fichas para que o professor possa começar a narrar a introdução da história. Para explicar como introduzimos os personagens na narrativa vou utilizar o mesmo exemplo já aqui apresentado. Escolho o jogador mais ansioso e falante do grupo e lhe digo: *“Durante a briga na taverna uma mulher aparentemente muito bêbada esbarra em Joe Madman”* (nome do personagem). E pergunto ao jogador: *“Quanto o teu personagem tem de inteligência e de percepção?”* Ele poderá dizer: *“Três pontos de inteligência e dois de percepção, somando cinco”*. E então eu lhe digo: *“Joga o dado para vermos o que acontece”*. Suponhamos que ele tire três no dado, seu personagem terá percebido que sua bolsa de moedas lhe foi roubada pela mulher. E então ele diz sua próxima ação e assim sucessivamente vamos incluindo todos os demais jogadores na história.

### **Metodologias: como iremos aprender a usar o RPG na sala de aula?**

Inicialmente pretendo passar, fazendo uso de projeção em uma sala parcialmente escurada, pequenos vídeos que mostram como eu e outros colegas temos utilizado o RPG em sala de aula.<sup>20</sup> Posteriormente, pretendo apresentar as fichas de personagens que utilizo em aula e dirigir uma pequena oficina sobre a organização de sistemas de RPG para escolas e a construção de fichas de personagens.<sup>21</sup>

Após trabalharmos com a macroestrutura do jogo – sistema e fichas – precisaremos trabalhar na escolha dos conteúdos que embasarão a narrativa. Para tanto, dividirei, se for possível, o grupo em grupos menores de acordo com a sua área do conhecimento ou áreas de interesse, e eles terão a tarefa de definir que conteúdos escolherão e que objetivos

<sup>20</sup> Pretendo utilizar cerca de 30 minutos para fazer esta apresentação e explanar sobre ela.

<sup>21</sup> Para isso, serão necessárias tantas cópias de modelos de fichas não preenchidas e tantas folhas de ofício em branco quantos forem os inscritos no minicurso. Também serão necessários lápis, borracha e canetas pretas ou azuis. Esta atividade irá durar aproximadamente 40 minutos.

pedagógicos pretenderão atingir através deles.<sup>22</sup> O próximo passo será uma oficina de construção de narrativas de RPG na qual pretendo auxiliar os colegas em seus primeiros passos no desenvolvimento deste tipo de produção textual.<sup>23</sup>

A próxima parte da atividade consiste no preenchimento das fichas em branco pelos colegas a fim de construírem seus personagens. Para tanto, precisaremos de mais 30 minutos.

Depois, dedicaremos cerca de 40 minutos para realizar uma partida de RPG. Nesse momento, narrarei uma situação e os colegas interpretarão os personagens por eles construídos. O objetivo desta atividade é lhes permitir vivenciar a experiência estando no lugar dos alunos. Por fim, abrirei um espaço de 10 minutos especificamente para perguntas, críticas e sugestões.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flavio. **Caminhos para o uso do RPG na educação**. Disponível em: <[http://www.uff.br/aleph/textos\\_em\\_pdf/caminhos\\_para\\_o\\_uso\\_do\\_rpg\\_na\\_educacao.pdf](http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/caminhos_para_o_uso_do_rpg_na_educacao.pdf)>. Acesso em: agosto 2013.

MARCELLO, Juliana Cabistany. **Crônica para o 8º ano**. Canoa. Mimeografado: 2013.

OLIVEIRA, Gilson Rocha de. **A forja da alma: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG**. Dissertação de Mestrado, UFPA: 2012.

RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES: Manual para o uso de RPG na Educação**. 2004.

SARTURI, André. **Quando os dados (não) rolam: jogo, teatralidade e performatividade na interação entre o RPG e o Processo Drama**. Dissertação de Mestrado, UDESC, 2012.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação: alguns apontamentos possíveis**. UEL, 2008.

VIDAL, Eudes Mata. **Aplicação do jogo de RPG by moodle para a aprendizagem sobre a Guerra de Canudos**. Dissertação de Mestrado, UNEB: 2012.

## SUMÁRIO

<sup>22</sup> Pretendo que esta atividade dure em torno de 15 minutos. E para realizá-la precisaremos de mais uma folha de papel em branco.

<sup>23</sup> Para isso, serão utilizados aproximadamente 15 minutos e uma terceira folha em branco.





M  
Mestrado  
UNILASALLE

**Pós-graduação Unilasalle**  
Mestrado Acadêmico em Educação



**I CONGRESSO REGIONAL  
DE PRÁTICAS INOVADORAS**  
CURRÍCULO EM MOVIMENTO

DIA 27 DE AGOSTO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

**PREFEITURA De**  **A VIDA  
MELHORA  
QUANDO  
A GENTE  
INOVA**  
**canoas** |



 **UNILASALLE**   
CANOAS-RS