

Formação de professores e professoras: Lugares, Saberes e Subjetividades

Eglê Betânia Portela Wanzeler
Maria Quitéria Afonso Menezes
(Orgs.)

Formação de professores e professoras

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa

Reitor

Cleto Cavalcante de Souza Leal

Vice-Reitor

editoraUEA

Maristela Barbosa Silveira e Silva

Diretora

Maria do Perpétuo Socorro Monteiro de Freitas

Secretária Executiva

Síndia Siqueira

Editora Executiva

Samara Nina

Produção Editorial

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)

Alessandro Augusto dos Santos Michiles

Allison Marcos Leão da Silva

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro

Izaura Rodrigues Nascimento

Jair Max Furtunato Maia

Mário Marques Trilha Neto

Maria Clara Silva Forsberg

Rodrigo Choji de Freitas

Conselho Editorial

Prefeitura Municipal de Manaus

Arthur Virgílio Neto

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Secretária de Educação

Eglê Betânia Portela Wanzeler
Maria Quitéria Afonso Menezes
(Orgs.)

Formação de professores e professoras

Lugares, Saberes e Subjetividades

Raquel Ponce
Samara Nina
Projeto Gráfico

Giuliana Loureiro
Raquel Ponce
Diagramação

Bianca Vieira
Diana Farias
Gabriel Lima
Revisão

Leila Maria Cordeiro de Almeida
Therêncio Corrêa da Silva
Colaboração (SEMED/DDPM)

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte
Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas

F723 Formação de professores e professoras: lugares, saberes e subjetividades / Eglê Betânia
2020 Portela Wanzeler, Maria Quitéria Afonso Menezes (org.).
Manaus, AM : Editora UEA , 2020

537 p.: il., color.; 15x21 cm.

ISBN 978-65-87214-12-2

Inclui referências bibliográficas

1. Pedagogia. 2. Ensino. 3. Didática I. Wanzeler, Eglê Betânia Portela.
II. Menezes, Maria Quitéria Afonso. II I Título.

CDU 1997 371.13

Bibliotecária responsável Jeane Macelino Galves CRB 11/463



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

SUMÁRIO

- 14 — **PRIMEIRAS PALAVRAS**
Eglê Betânia Portela Wanzeler | Maria Quitéria Afonso Menezes
- PARTE I - FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA: CURRÍCULOS VIVIDOS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS**
- 32 — **1 - BRINCADEIRAS E JOGOS NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**
Lauro Henrique da Silva Cardoso | Adriana Ferreira Barbosa Silva
- 42 — **2 - INTERPRETAÇÃO TEXTUAL, RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UMA POSSIBILIDADE TRANSDISCIPLINAR**
Clarice Gama da Silva Arbella | Alice Ramos de Oliveira
- 59 — **3 - RELEITURA DE OBRAS RENASCENTISTAS COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DE PRODUÇÃO TEXTUAL**
Sara Maria Marques Lima | Alice Ramos de Oliveira
- 69 — **4 - A PRESENÇA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO**
Flávia de Melo Nogueira dos Santos | Alice Ramos de Oliveira
- 81 — **5 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DAS DISCIPLINAS DE UM CURRÍCULO RESSIGNIFICADO NO CONTEXTO ESCOLAR**
Joyce Kelle Sampaio Medeiros | Alice Ramos de Oliveira
- 92 — **6 - A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA ALFABETIZADORA**
Olismarina Nascimento Conceição | Alice Ramos de Oliveira
- 102 — **7 - WI-FI CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO: DESCOBRINDO A ROBÓTICA**
Marisa Conceição de Oliveira Soares | Maria Belacilda de Oliveira Feitoza

- 113 — 8 - **O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO**
André Henrique Batista da Silva | Maria Belacilda Feitosa
- 124 — 9 - **WI-FI: CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO: A LUDICIDADE E O USO DAS DIFERENTES TECNOLOGIAS**
Dirceu Gonçalves Pereira Junior | Maria Belacilda de Oliveira Feitosa
- 135 — 10 - **A LEITURA E A ESCRITA A PARTIR DE JOGOS TECNOLÓGICOS NA 5ª FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
Jesica Canavarro Farias | Maria Olindina Andrade de Oliveira
- 143 — 11 - **PROJETO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
Shirlaine Martins de Souza | Maria Olindina Andrade de Oliveira
- 152 — 12 - **BOSQUE DA CIÊNCIA: PLACAS INFORMATIVAS COMO FONTES DE ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS**
Ana Lucia de Liam Mendes | Regina Célia Moraes Vieira
- 165 — 13 - **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
Adjames Martins de Moura | Regina Célia Moraes Vieira
- 181 — 14 - **GESTÃO DA APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO: DA INTER- À TRANSDISCIPLINARIDADE**
Eliaana Palheta dos Santos | Regina Célia Moraes Vieira
- 193 — 15 - **A GEOMETRIA NA VIDA DO EDUCANDO**
Karla Monik Lyra Ferreira | Regina Célia Moraes Vieira
- 205 — 16 - **HETEROGENEIDADE E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E IMPERATIVOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**
Daniele Queiroz da Silva | Regina Célia Moraes Vieira
- 217 — 17 - **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECURSOS DIDÁTICOS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR**
Felipe Bruce de Lima | Regina Célia Moraes Vieira
- 228 — 18 - **A DRAMATIZAÇÃO NA SALA DE AULA: LEITURA E REESCRITA DE TEXTOS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO**
Jorge Luiz da Silva Granjeiro | Regina Célia Moraes Vieira
- 242 — 19 - **PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: BRINCADEIRAS NA FLORESTA E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Maria Izaíra da Silva Gil | Selma Souza de Oliveira

- 252 — 20 - **FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DE UMA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO NA CAPITAL DO AMAZONAS**
Aldemir Ferreira de Sousa Filho | Selma Souza de Oliveira
- 269 — 21 - **A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DO ESPECTADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Alessandra Cardoso Lira | Selma Souza de Oliveira
- 279 — 22 - **IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA**
Sueli Abreu Jardim | Angélica Karlla Marques Dias
- 291 — 23 - **O USO DOS FILMES E VÍDEOS EM SALA DE AULA: DESAFIOS DE MINISTRAR HISTÓRIA**
Leandro Souza Guimarães | Angélica Karlla Marques Dias
- 303 — 24 - **O CAMINHO FORMATIVO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR**
Rosimar Marly Bandeira | Angélica Karlla Marques Dias
- 311 — 25 - **O TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA VISITA AO TEATRO AMAZONAS EM UMA TURMA DE OITAVO ANO, DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA**
Maria Helena Mendes Cordovil | Angélica Karlla Marques Dias
- 318 — 26 - **O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
Vanderley Ferreira de Farias | Angélica Karlla Marques Dias
- 330 — 27 - **O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS DA MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Evelyn Cristine Almeida Hara | Alberto Noronha Ramos
- 375 — 28 - **PROJETO DE APRENDIZAGEM: APRENDER EXPERIENCIANDO**
Rosilda Lima da Silva | Maria Belacilda de Oliveira Feitoza
- 384 — 29 - **O PAPEL FORMATIVO DA EQUIPE GESTORA: O PROJETO DE GESTÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE CALLERI**
Inez Sardinha de Siqueira | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 398 — 30 - **PROJETO GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: MELHORIA CONTÍNUA DO AMBIENTE ESCOLAR**
Joelma de Souza Maricaú | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 409 — 31 - **A CAIXA MÁGICA DE LETRAS E NÚMEROS: UMA VIVÊNCIA LÚDICA INTER E TRANSDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
Andréia Henrique da Silva | Marlene Gomes
- 422 — 32 - **PROJETOS DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM A MÚSICA “QUE SOM ESSE BICHO FAZ?”**
Luciana Rage Xavier | Marlene Gomes

430 — **33 - PRÁTICAS PSICOMOTORAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS**
Alexandrina Augusta dos Santos Ossuna Oliveira | Marlene Gomes | Maria Cleide Meireles

450 — **34 - PROJETO DE APRENDIZAGEM: TROCA DE EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA**
Marcelo Otéro dos Santos | Marlene Gomes

PARTE II - PEQUENOS FRAGMENTOS DE UM FAZER SIGNIFICATIVO

467 — **35 - O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**
Arlene Gonçalves Xavier | Marlene Gomes

468 — **36 - ARTES COMO CULTURA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
Lia Regina Costa de Miranda | Marlene Gomes

469 — **37 - JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
Francisneide Monteiro Campos Frota | Marlene Gomes

470 — **38 - CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PSICOMOTRICISTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA CLASSE ESPECIAL**
Maria Paula Damasceno Rocha | Marlene Gomes | Maria Cleide Meireles de Queiroz Costa

472 — **39 - APRENDIZAGEM POR MEIO DA ARTE: PINTURA E DESENHO**
Mauro Alves de Moraes | Marlene Gomes

473 — **40 - A CONTRIBUIÇÃO DAS LENDAS AMAZÔNICAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA**
Valéria Ramos Maia | Marlene Gomes

474 — **41 - CONTRIBUIÇÃO DA ARTE - DESENHO E PINTURA - PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Nazaré Santarém da Silva | Marlene Gomes

475 — **42 - CANTIGAS DE RODA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL, NA ZONA RIBEIRINHA DE MANAUS**
Antônia Nunes Castro da Silva | Adriana Ferreira Barbosa Silva

476 — **43 - DIÁLOGO DA LITERATURA CLÁSSICA COM A LITERATURA REGIONAL**
Clévia dos Santos Bindá | Adriana Ferreira Barbosa Silva

477 — **44 - HQ'S COMO RECURSOS FACILITADORES NO PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL, NA ZONA RIBEIRINHA DE MANAUS**
Eriton Rodrigues Freire | Adriana Ferreira Barbosa Silva

- 479 — 45 - **A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
Shirley das Dores Costa Tavares | Alberto Noronha Ramos
- 480 — 46 - **O ARTESANATO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM**
Sandra Carreiro Rodrigues | Alberto Noronha Ramos
- 481 — 47 - **A CANTIGA DE RODA COMO UM IMPORTANTE INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Rosa Maria Garcia Rodrigues | Alberto Noronha Ramos
- 482 — 48 - **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
Micelange Monteiro Martins | Alberto Noronha Ramos
- 483 — 49 - **A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE: REALIDADES E DESAFIOS**
Mariana Souza Santos | Alberto Noronha Ramos
- 484 — 50 - **O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO METODOLÓGICO FACILITADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Luiziani Mendonça Freitas | Alberto Noronha Ramos
- 485 — 51 - **O TEATRO DE FANTOCHES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DA LEITURA**
Aimée Cruz do Nascimento | Alberto Noronha Ramos
- 486 — 52 - **INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES DE LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO**
Valdenize Gomes de Souza | Alberto Noronha Ramos
- 487 — 53 - **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO E DA PINTURA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
Dailce da Silva Nascimento | Alberto Noronha Ramos
- 488 — 54 - **LER, INTERPRETAR E EXPRESSAR: NAVEGANDO NAS OBRAS DE TARSILA DO AMARAL**
Maria Edinelsa da Silva Silva | Alberto Noronha Ramos
- 489 — 55 - **PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO OS DESAFIOS PARA A PRÁXIS EM UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO**
Bruna Beatriz de Oliveira Cruz | Selma Souza de Oliveira
- 491 — 56 - **APROXIMAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TEMA PROTAGONISMO INDÍGENA NA AMAZÔNIA: UM PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**
Kamila Queiróz Guimarães | Selma Souza de Oliveira
- 492 — 57 - **EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DAS ATIVIDADES COM PROJETO**
Carla Fonseca Hoyos | Selma Souza de Oliveira

- 493 — 58 - **O LÚDICO NO DESPERTAR DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Karla Gessy Silva dos Santos | Selma Souza de Oliveira
- 494 — 59 - **O PRAZER DA LEITURA ATRAVÉS DO LÚDICO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM**
Rosilda Rossetti da Costa | Selma Souza de Oliveira
- 495 — 60 - **O DESPERTAR DA IDENTIDADE CULTURAL INFANTIL, ATRAVÉS DE VARIADAS FORMAS DE EXPRESSÃO**
Selma Nídia Campelo de Souza dos Anjos | Selma Souza de Oliveira
- 496 — 61 - **BRINCADEIRAS ORIGINÁRIAS DO COTIDIANO DA FLORESTA: ORALIDADE, ESCRITA, JOGOS, EXPRESSÃO PLÁSTICA E CORPORAL**
Solange Leal Salviano | Selma Souza de Oliveira
- 497 — 62 - **WI-FI: CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO**
Janderlandi Rodrigues Bastos | Maria Belacilda de Oliveira Feitoza
- 498 — 63 - **WI-FI - CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO: CONHECENDO AS PLANTAS MEDICINAIS**
Luziete Correia da Silva | Maria Belacilda de Oliveira Feitoza
- 499 — 64 - **BRINCANDO, LENDO E ESCRREVENDO COM MÚSICAS E POESIAS**
Maria Tereza Batista de Lima | Maria Belacilda de Oliveira Feitoza
- 500 — 65 - **WI-FI CONECTANDO-SE AO CONHECIMENTO: UTILIZANDO O VÍDEO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
Olivia Gonçalves Tenorio | Maria Belacilda de Oliveira Feitoza
- 501 — 66 - **MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR: SUPERANDO EXPECTATIVAS**
Luis Augusto de Souza Cunha | Angélica Karlla Marques Dias
- 502 — 67 - **A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
Plácido Ronaldo dos Santos Ferreira | Angélica Karlla Marques Dias
- 504 — 68 - **AS DIFICULDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 1º AO 3º ANO NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE CALLERI: UM REPENSAR SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
Cintya Maria da Silva Lima | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 506 — 69 - **USO DE TECNOLOGIAS E INFORMÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR: FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
Neila Travessa da Silva Gonçalves | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 507 — 70 - **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA DO 1º AO 3º ANO DO BLOCO PEDAGÓGICO**
Ariene Bezerra de Souza | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima

- 508 — 71 - **GESTÃO DE PROJETOS: BOAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA PROFESSORES DO BLOCO PEDAGÓGICO**
Robson de Sousa Melo | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 509 — 72 - **REFLEXÕES SOBRE A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS ATRAVÉS DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA**
Rosa Maria Alves de Queiroz | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 510 — 73 - **FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
Valcilene Domingos Oliveira Leão | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 511 — 74 - **PROJETO DE GESTÃO: BOAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO BLOCO PEDAGÓGICO**
Maria Ozenilda de Lima | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 512 — 75 - **PROJETO DE GESTÃO: MELHORIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES CONTRIBUINDO PARA O BOM CLIMA ORGANIZACIONAL E FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**
Francirlanda Holanda da Silva | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 513 — 76 - **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO 3º ANO DO BLOCO PEDAGÓGICO**
Terezinha Pereira Aires | Cristina Carvalho de Araújo | Soraya de Oliveira Lima
- 515 — 77 - **A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL COMO UM INSTRUMENTO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE**
Adelle dos Santos Portilho | Alice Ramos Oliveira
- 516 — 78 - **ALFABETIZAR LETRANDO ATRAVÉS DE JOGOS INFANTIS**
Monique Cabral Simão | Alice Ramos de Oliveira
- 517 — 79 - **EDUCAÇÃO: DESIGUALDADE SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR**
Samara Almeida Ribeiro | Alice Ramos de Oliveira
- 518 — 80 - **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**
Alessandra Silva Ramos | Alice Ramos de Oliveira
- 519 — 81 - **HIGIENE PESSOAL, ESCOLAR E AMBIENTAL**
Rosana dos Reis da Silva | Alice Ramos de Oliveira
- 520 — 82 - **RESGATE DOS JOGOS DA CULTURA POPULAR**
Olisneide Nascimento Conceição | Alice Ramos de Oliveira
- 521 — 83 - **EXPERIÊNCIA DIDÁTICA PEDAGÓGICA COM PLANTAS MEDICINAIS**
Anilda Maria de Omena Soares | Alice Ramos de Oliveira

- 522 — 84 - **PROJETO FORMATIVO DOS PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS E MÍDIAS INTERATIVAS EDUCACIONAIS**
Felipe Ramon Melo Rousel | Alice Ramos de Oliveira
- 524 — 85 - **PRODUÇÃO TEXTUAL, LEITURA E INTERPRETAÇÃO: ABORDAGEM AO MEIO AMBIENTE**
Marlene Pereira Pinho | Alice Ramos de Oliveira
- 525 — 86 - **O ENSINO DA MATEMÁTICA E O USO DOS JOGOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE O APRENDER E O BRINCAR**
Nilciana Conceição Trindade | Alice Ramos de Oliveira
- 526 — 87 - **A INTERDISCIPLINARIDADE PELO MOVIMENTO**
Patrícia Barroso de Oliveira | Alice Ramos de Oliveira
- 527 — 88 - **ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR POR MEIO DAS DOBRADURAS E IMAGÉTICO**
Herundina Lins da Silva | Alice Ramos de Oliveira
- 528 — 89 - **ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE DOBRADURAS E O IMAGÉTICO**
Márcia Leite Vásquez | Alice Ramos de Oliveira
- 529 — 90 - **A PRESENÇA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESCOLA X RESPONSÁVEIS**
Silvana Cabral Tomaz Passos | Alice Ramos de Oliveira
- 530 — 91 - **A LITERATURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA 4ª FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**
Alessandra Maia de Souza | Maria Olindina Andrade de Oliveira
- 531 — 92 - **A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NA PRIMEIRA FASE DA EJA: UMA VIVÊNCIA COM PROJETO DE APRENDIZAGEM**
Priscila Garrido Cordovil | Maria Olindina Andrade de Oliveira
- 532 — 93 - **A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRIMEIRA FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
Adriana Cristina Mendes da Silva | Maria Olindina Andrade de Oliveira
- 533 — 94 - **A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE APRENDIZAGEM**
Caroline Martins de Carvalho Santos | Maria Olindina Andrade de Oliveira
- 534 — 95 - **A PARÓDIA COMO RECURSO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA 5ª FASE DA EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
Iamara de Freitas Bezerra | Maria Olindina Andrade de Oliveira
- 535 — 96 - **JOGOS LÚDICOS E TECNOLÓGICOS APLICADOS EM GEOGRAFIA NA QUINTA FASE DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
Regina Carmélia Cantisani Pinto | Maria Olindina Andrade de Oliveira

PRIMEIRAS PALAVRAS

A formação de professores, historicamente, vem sido atravessada por diferentes modelos e correntes de pensamento. Em larga medida esses modelos representam, em termos de políticas públicas educacionais, maneiras de ver e de pensar a profissão docente. A história da educação brasileira em seus diferentes períodos mostra que o empreendimento de políticas públicas feitas pelo Estado, no que diz respeito ao processo de formação de professores em geral, desconsiderou e ainda desconsidera importantes dimensões do trabalho docente: a valorização profissional, salarial e as condições do trabalho pedagógico.

Na Colônia, hegemonicamente, predominou o modelo escolástico trazido pelos jesuítas, cujas práticas eram destituídas de qualquer pensamento laico e secular. Fundamentalmente orientada pela filosofia cristã, a profissão docente era compreendida como uma vocação divina, desvinculada do mundo do trabalho, apesar de estar voltada para os interesses do Estado. Ainda que as reformas pombalinas instituíssem o pagamento de salários aos professores e professoras, isso não era respeitado pelo estado, e era comum casos em que tais profissionais encerravam suas carreiras sem ter recebido nenhum pagamento.

No império, com a criação das escolas normais, observou-se um avanço pequeno no campo da formação docente, ainda que restrito a algumas províncias. Mas o modelo ainda era notadamente escolástico, com influência do pensamento religioso cristão, no qual Saviani denomina de pedagogia tradicional, e que vai perdurar até década de 1930, quando se inicia no Brasil as experiências trazidas da chamada pedagogia nova e do tecnicismo, cujos sistemas de referências se associam ao paradigma da racionalidade técnica e as demandas da industrialização.

Em tempos contemporâneos a vigência dos modelos tradicionais de formação ainda resiste, apesar dos avanços nos campos teóricos, epistemológicos, metodológicos,

pedagógicos e políticos. A racionalidade técnica configura-se, em maior ou menor medida, no arcabouço dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e, mais recentemente, vem se reafirmando nas políticas neoliberais para educação promovidas pelo atual governo brasileiro, representando um retrocesso socioeducativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o recém-criado programa Future-se, constituem-se como estratégias de políticas públicas fortemente ancoradas num projeto neoliberal, minimalista, privativo e conservador, cujo inimigo é a democracia, a cidadania e o povo trabalhador. Não é exagero afirmar que as políticas atuais, não apenas nos remetem ao século passado, bem como põe em evidência a retomada do modelo educacional colonialista no país, no qual os valores religiosos e as instituições religiosas vêm recuperando espaços de poder em diferentes instâncias e instituições políticas e sociais. É possível que a política de privatização das estatais, a entrega das nossas riquezas e a consequente perda da soberania nacional, a perda dos direitos trabalhistas, dos direitos humanos indicam e asseguram um novo colonialismo no país, sob a égide dos Estados Unidos da América.

Estamos certos em afirmar que essas políticas têm na escola, o espaço de garantia do projeto neoliberal. A “escola sem partido”, a “militarização da educação”, a BNCC e o “Future-se”, constituem-se como estratégias de sustentação do neoliberalismo e da globalização. Não há dúvidas que o golpe de 2016, que derrubou a presidenta Dilma Rousseff, foi decisivo para a implantação do projeto neoliberal, neocolonialista e severamente conservador no Brasil. Vale lembrar que as décadas de 2000 e 2010 foram marcadas pelo desenvolvimento de importantes políticas públicas de formação inicial e continuada de professores e professoras no Brasil, consolidadas pelo Plano Nacional da Educação/PNE. Novas diretrizes de formação de professores foram criadas, apontando horizontes de uma educação humanizadora, progressista, democrática, cidadã e alinhadas às demandas sociais, na perspectiva da inclusão e da garantia dos direitos humanos. O investimento na valorização profissional e salarial, em comparações pretéritas, foi bastante significativo, com destaque para os programas como: PARFOR, PIBID, PRODOCÊNCIA, PROLETRAMENTO e PNAIC, além da institucionalização do piso nacional salarial e do FUNDEB.

Esclarecemos a necessidade desta digressão histórica, demasiada, mas em tempos de regressão política, histórica e social é importante o deslocamento para além do tempo presente. Simultaneamente, é preciso esclarecer que a história da educação desse país sofre a ação do tempo de longa duração, no qual se observa a permanência de estruturas conservadoras e excludentes, por isso mesmo, perversas e cruéis, que nos remetem a um estado de exploração e violência que secularmente vimos resistindo, com muita luta, sangue, suor e lágrimas.

Se chegamos onde chegamos, foi porque fomos levados a construir ao longo dos tempos estratégias de resistências e de sobrevivência. E este livro surge nesse contexto de luta, de esperança e de muita perseverança em construir um projeto de formação implicado na democracia, na cidadania, no respeito e na solidariedade com e na escola. Trata-se do Projeto Oficina de Formação em serviço/OFS. Criado em 2009, por meio do edital 10/2009 do Ministério de Educação, o projeto OFS começa a ser implantado em 2010 a partir da parceria entre Universidade do Estado do Amazonas e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, antes passou por pelo menos três tentativas mas não obteve sucesso, uma vez que sofria ação direta da vontade política daqueles que ocupava o poder.

Em 2010 iniciamos o diálogo com a SEMED, criamos um grupo de 15 formadores e selecionamos 14 escolas da rede municipal de educação, incluindo um Centro Municipal de Educação Infantil e uma Escola de Jovens e Adultos. A partir dessas escolhas fomos

definindo as estratégias do trabalho formativo. A grande questão que orientava toda equipe era como chegar na escola, propor uma formação em serviço e, principalmente, como convencer a equipe escolar da importância do projeto na escola?

O caminho encontrado pela equipe de formadores e formadoras deste projeto teve como base o pensamento de Paulo Freire, cujos princípios era a educação democrática, emancipatória, crítica e libertária. Isso exigiu de todos e todas o exercício do diálogo, da escuta sensível e do respeito às culturas escolares, seus currículos, seus sujeitos, suas condições de existências e de trabalho. Em outras palavras, foi dado às escolas o direito de escolher sobre participar ou não do projeto.

A partir da aceitação das escolas, é iniciado o processo de pesquisa no campo escolar, com seus cotidianos, suas culturas e seus sujeitos. E isso implicou envolver toda a comunidade: alunos/as, docentes, gestores e equipe pedagógica, pais, mães e familiares.

Resumidamente, o projeto OFS opera a partir das seguintes estratégias

- **Realização de Pesquisa no campo de natureza socioqualitativa:** as estratégias da pesquisa foram construídas por meio da vivência no cotidiano das escolas, utilizando a abordagem etnográfica, a observação participante, estudos documentais, tais como: projeto político pedagógico, propostas curriculares, plano de ensino, e instrumentos avaliativos. Mas, seguramente a construção dos dados da pesquisa foi acima de tudo um exercício de escuta sensível, de envolvimento com a escola como um todo e de um acordo pedagógico entre a Universidade e a Escola. Em tal perspectiva, seguimos numa ótica de princípios que se baseiam na ética, no respeito mútuo e na solidariedade, fundamentais para o estabelecimento de relações de confiança entre formador-pesquisador e os sujeitos escolares.

Por se tratar de um programa que articula ensino, pesquisa e extensão, optou-se por duas vias de trabalho. A primeira direcionada pelos estudos da complexidade e da transdisciplinaridade, que nos leva a compreender a escola a partir de suas múltiplas dimensões e de seu cotidiano. Isto inclui uma análise do campo escolar a partir de suas práticas e saberes, inseridos na relação com a sociedade, natureza e cultura;

- **Realização de Formação Continuada em Serviço, no contexto escolar:** Esta etapa é fruto do processo de pesquisa realizado nas escolas. Nestes termos as formações são realizadas a partir dos seguintes procedimentos:

- **Conhecimento pertinente à realidade escolar:** significa considerar a escola como ponto de partida e de chegada da formação, cabendo a ela a definição e a escolha de sua trajetória formativa;

- **Mapeamento dos seus problemas:** conhecer a problemática escolar, focalizando os processos que interferem no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos alunos;

- **Compartilhamento de saberes e experiências:** reconhecer os saberes das experiências da escola como constructos de conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos, representando, portanto, uma epistemologia da práxis pedagógica;

- **Intervenção pedagógica sustentada pela prática co-formativa:** entende a formação continuada como ferramenta de intervenção no contexto político-

pedagógico das escolas e considera a participação dos professores indispensável ao percurso formativo da escola. Desse modo, o professor é considerado como sujeito ativo da formação, contribuindo diretamente com os Projetos Formativos das Escolas;

- **Construção de um projeto de formação continuada na escola alicerçado pelo Projeto Político Pedagógico:** significa construir nos espaços formativos das escolas, projetos específicos a sua realidade e necessidades, que possam contribuir para implantação e/ou implementação do Projeto Político Pedagógico;
- **Criação de metodologias e/ou tecnologias educacionais visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem discente:** a compreensão da formação continuada como prática de intervenção pedagógica implica a construção de métodos, técnicas, processos pedagógicos, destinados ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos;
- **Aprendizagem Conceitual e Metodológica:** as oficinas de formação em serviço são elaboradas a partir de estudos teóricos e metodológicos pertinentes às situações-problemas das escolas, levando em consideração o seu universo etnocultural e seus operadores míticos e simbólicos.

Esses princípios organizadores da formação foram fundamentais para a transformação de um projeto de formação continuada para um curso em nível de especialização. Entendemos ao longo de cinco anos de trabalho de formação docente com escola que era fundamental atrelar o desenvolvimento profissional dos/as professores/as ao processo de progressão na carreira do magistério. Era preciso garantir uma formação humana e política, e no nosso entendimento isso passa pela valorização salarial e condições efetivas de trabalho.

Mas para garantir que os princípios da complexidade e da transdisciplinaridade continuassem como orientadores cognitivos do trabalho formativo das OFS, bem como que os princípios da educação democrática, emancipatória e libertária continuassem sendo os nosso orientadores políticos dentro de um curso de especialização, formatado disciplinarmente, foi preciso, como nos lembra Maria Quitéria Afonso Menezes, “abrir clarão, desbravar a floresta e fazer o caminho no caminhar.”

Transformar as Oficinas de Formação em um curso de especialização, não mudaria sua natureza teórica e metodológica, mas exigiria um redimensionamento do trabalho de formação: criação de disciplinas, ementários, objetivos e modelo de avaliação. Nestes termos, o projeto OFS, enquanto uma especialização, definiu sua metodologia de formação a partir de duas modalidades: presencial e a distância, ambas orientadas para estudos teóricos e práticos. A formação a distância foi direcionada para o trabalho da sala de aula, acompanhada pelo ambiente virtual de aprendizagem/Plataforma Moodle. O curso teve uma carga horária de 420h/a desenvolvidas por meio de módulos de formação. Desta carga horária, 50% foi presencial e 50% à distância.

Em cada escola tem um coordenador ou coordenadora de formação, especialistas, mestre e doutores vinculados à Secretaria Municipal de Educação e a Universidade do Estado do Amazonas. Além disso, eram realizados três encontros mensais nas escolas. O curso foi desenvolvido por meio de módulos, com estudos direcionados para os contextos de cada escola, construídos por meio de três núcleos específicos:

1. **Núcleo Epistemológico:** este núcleo analisa a realidade escolar a partir de suas bases teórica, metodológica e epistemológica, oriundas do estudo e do diagnóstico escolar. Trata-se de estudos voltados para o cotidiano escolar, suas realidades e problemáticas específicas, bem como sobre o currículo e suas relações com a avaliação de ensino e de aprendizagem. Além disso,

torna-se necessário aprofundamento teórico sobre os campos de experiência curricular da escola, tais quais: letramento, alfabetização, cultura, meio ambiente, letramento científico e outros temas voltados para a função social da escola.

2. **Núcleo Metodológico:** trata-se de disciplinas voltadas para metodologias de ensino e de aprendizagem, tendo como ferramenta a metodologia de projetos. A partir desse núcleo são construídos os projetos de formação da escola. O núcleo possui disciplinas direcionadas pelo e para o currículo escolar e as demandas específicas dos docentes, denominadas de Oficinas de Formação.
3. **Núcleo Experiencial:** trata-se da elaboração e desenvolvimento dos projetos de formação e de aprendizagens, que serão aplicados pelos professores na escola e na sala de aula.

A seguir apresentamos o quadro das disciplinas relacionadas aos Núcleos:

QUADRO DAS DISCIPLINAS

NÚCLEO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Núcleo Epistemológico	A Escola, Currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico	30 h
	O Cotidiano e as culturas escolares	30 h
	Ciência, Letramento e Currículo: epistemologia do trabalho docente	30 h
Núcleo Metodológico	Gestão de Projetos e o Currículo Escolar	60 h
	Laboratório de Projetos	60 h
	OFICINAS DE FORMAÇÃO PROGRAMADAS (a serem definidas de acordo com os Projetos de Formação da Escola)	60 h
Núcleo Experiencial	Os Projetos de Aprendizagens/Projeto de Gestão	60 h
	Oficina de Formação: Metodologia da Pesquisa em Educação	30 h
	Orientação/Elaboração TCC	60 h
Carga Horária Total		420h

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente (UEA, 2017)

As disciplinas foram ministradas por professoras e professores vinculados à Universidade, e, também, à Secretaria Municipal de Educação que atuaram como formadores/as coordenadores/as nas escolas.

Os núcleos de formação são correlacionados entre si e seguiram o itinerário das edições anteriores, que tem na pesquisa a base para os estudos curriculares e do cotidiano escolar. Essa estratégia permitiu a troca de experiência entre os professores e professoras e a equipe de gestão, levando o coletivo a reflexões quanto ao papel das disciplinas na refundação do currículo e das práticas pedagógicas, bem como do papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico.

Outro aspecto que permitiu que o processo de formação continuada em serviço se consolidasse foi a articulação com a formação inicial de professores e professoras. O

projeto contou com a participação de alunos e alunas dos cursos de licenciaturas, que no momento do processo formativo da escola, assumiram a sala de aula como assistentes de docência, desenvolvendo atividades pedagógicas orientadas e estabelecidas previamente: estudos sobre o planejamento e metodologia de ensino, produção de material didático e pedagógico, estudos sobre o currículo e de conteúdos disciplinares que são construídos a partir do plano de aula do professor, ou partir de um plano de assistência pedagógica fundamentado nas questões problemas observados no campo educacional, que afetam diretamente a escola em seus princípios essenciais, que é o pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos.

A articulação da formação continuada e inicial de professores e professoras em serviço, como estratégia de aproximação da Universidade com as escolas, constitui-se um grande desafio para o projeto. No entanto, foi condição primordial para a ressignificação do currículo de formação dos cursos das licenciaturas, uma vez que produziu espaços para troca de experiência, permitiu análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola, articulou os saberes da experiência com o conhecimento da ciência, priorizando a escola como lócus por excelência de formação.

É importante frisar a urgência de uma análise mais profunda quanto aos problemas escolares e suas relações com os cursos de formação de professores e professoras, bem como uma reflexão mais crítica quanto ao currículo que regula as práticas escolares, o trabalho docente, a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico.

É preciso reconhecer no currículo as tensões e conflitos que perpassam a vida escolar, ao mesmo tempo perceber as fecundidades dessas relações enquanto dinâmica que permite um constante repensar da escola, em suas múltiplas existências de vida, natureza, cultura e trabalho. O protagonismo da escola é condição fundamental para a conquista de políticas públicas emancipatórias, democráticas, éticas e solidárias, capazes de tornar o mundo mais humano, menos desigual, mais justo e responsável pela vida e pelo planeta.

O projeto tem um tempo de seis meses de pesquisa na escola, resultando num mapeamento da realidade escolar, considerando suas problemáticas, mas também suas potencialidades, suas culturas e seus modos de fazer sentir em seus cotidianos. O resultado dessa pesquisa é transformado em conteúdos de estudos que são infletidos pelas e nas disciplinas do curso, contribuindo para reflexões teórico-práticas. As disciplinas servem como ativadoras das potencialidades da escola, bem como da criatividade.

Como afirmamos, os núcleos se articulam entre si e são geradores de processos de reflexão, críticas e, também, de escolhas quanto aos percursos formativos de cada escola. Disso resultou a construção de 08 (oito) projetos de formação com características específicas, em respeito aos contextos escolares. Tais projetos foram construídos de forma colaborativa e participativa, no qual os/as professores/as definiram não apenas as temáticas, mas também seus objetivos, resultados e metas.

Para melhor compreensão da forma como organizamos esse livro, decidimos apresentar um quadro dos projetos formativos das escolas a partir de suas temáticas-problematizadoras, e o que esses projetos efetivamente provocaram nas práticas pedagógicas dos/as professores/as em sala de aula. Optamos por apresentar por escola, respeitando suas particularidades e seus contextos específicos. Esclarecemos que cada escola fez escolhas quanto aos conteúdos formativos correspondentes as suas situações problemas e que foram refletidos nas disciplinas do núcleo epistemológico. Os projetos formativos e de aprendizagens são oriundos do núcleo metodológico, e foram desenvolvidos no núcleo experiencial. A seguir apresentamos o quadro dos projetos de formação continuada elaborados pelos/as professores/as.

QUADRO DOS PROJETOS DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS

ESCOLA	TEMA	OFICINAS PROGRAMADAS
Escola Municipal de Ensino Fundamental José Sobreira	Leitura e escrita: metodologia do processo ensino e aprendizagem na perspectiva da educação do campo	Oficina Jogos e ludicidade
		Oficina interdisciplinar de alfabetização e letramento
		Oficina Metodologias interativas aplicadas à educação
Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Cruz	Processos de gestão de tecnologias interativas no ensino-aprendizagem: a arte como princípio Interdisciplinar	Oficina Arte e educação científica
		Oficina gestão escolar e cultura organizacional da escola
		Oficina Projeto interdisciplinar de aprendizagem
Centro Municipal de Educação Infantil Rosira Monteiro dos Santos	Ludicidade como práxis pedagógica na educação Infantil	Oficina Técnica
		Oficina Subsídios teórico práticos para o trabalho de musicalização com crianças da educação infantil
		Oficina Construção de jogos e brinquedos com material alternativo
		Oficina Grafismo e evolução na educação infantil
		Oficina Interdisciplinar de alfabetização e letramento
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Rubem Peixoto	A arte e a ludicidade como base no processo de alfabetização	Oficina Ciclo de alfabetização: os processos de alfabetização na perspectiva do letramento
		Oficina estratégias de produção de texto
		Oficina o lúdico no processo de alfabetização e letramento
		Oficina a música no processo de alfabetização da criança
		Oficina a importância da arte para o processo de alfabetização e letramento
		Oficina teatro como metodologia para o ensino de arte

Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves	Alfabetização, letramento e psicomotricidade na perspectiva da inclusão	Oficina psicomotricidade: aspectos conceituais e metodológicos
		Oficina de alfabetização e letramento: aspectos conceituais e metodológicos
		Oficina Inclusão aspectos conceituais e metodológicos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery	Metodologias para alfabetização e letramento na perspectiva da EJA	Oficina organização do processo pedagógico para EJA
		Oficina Sequência didática na EJA
		Oficina processo interdisciplinar e o trabalho coletivo
		Oficina a Interdisciplinaridade a partir da arte
		Oficina fundamentos teórico metodológicos do ensino e aprendizagem na EJA
		Oficina apropriação do sistema de escrita alfabética ortográfico e produção textual
Escola Municipal de Ensino Fundamental José Wandemberg Ramos Leite	Alfabetização e letramento: um diálogo entre teorias e mídias interativas educacionais	Oficina processos de aquisição da leitura e escrita e gêneros textuais
		Oficina descritores de língua portuguesa
		Oficina Educação especial e os desafios da educação inclusiva
		Oficina Psicomotricidade adaptada
		Oficina de formação de técnicas e tecnologia no trabalho com as operações básicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental
		Oficinas Mesas Educacionais
		Oficina Inserção de sequências didáticas com foco na operações básicas e utilização de mídias interativas

Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Calleri	Alfabetização e letramento numa perspectiva da educação do campo	Oficina Escola do campo enquanto política pública
		Oficina Alfabetização e Letramento: uma proposta para uma educação no campo
		Oficina Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
		Oficina Dificuldades de aprendizagem

Salientamos que as OFS têm uma linha de formação destinada a equipe gestora e pedagógica, denominada Gestão e Organização do trabalho Pedagógico da Escola. A proposta desta linha é envolver de forma mais efetiva a participação dos gestores e da equipe pedagógica no processo formativo das escolas, no sentido de promover uma maior articulação entre a gestão e o desenvolvimento da formação continuada, uma vez que entendemos ao longo desse processo formativo que este envolvimento, em larga medida, definiu a qualidade da formação nas escolas. Visto que a participação do gestor e do pedagogo promove um diálogo pertinente com os professores, a partir das problemáticas escolares, promovendo a cooperação mútua entre todos os sujeitos escolares, em suas tomadas de decisão, bem como no incentivo à cultura de estudo nestas escolas. Essa linha gerou interessantes projetos formativos, que abaixo apresentamos:

QUADRO DOS PROJETOS DE GESTÃO

ESCOLAS	EQUIPE GESTORA	TEMAS
EMEF PADRE CALLERI	Cintya Maria da Silva Lima Inêz Sardinha de Siqueira	As metodologias de Alfabetização e letramento em língua portuguesa e as dificuldades de leitura dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino fundamental I
CMEI ROSIRA SANTOS	Francirlanda Holanda da Silva Joelma de Souza Maricaia	A melhoria contínua dos espaços escolares contribuindo para bom clima organizacional e fortalecimento das relações interpessoais entre os membros da escola
EMEF JOSÉ SOBREIRA	Maria Ozenilda de Lima Robson de Sousa Melo Kelcimar Saboia	Boas práticas de leitura e escrita para os professores do bloco pedagógico
EMEF ABÍLIO NERY	Ednelson Feitosa de Oliveira	Ler e escrever na EJA: compromisso da escola
EMEF PROFESSOR JOSÉ WANDEMBERG RAMOS LEITE	Neila Travessa da Silva Gonçalves Ana Célia Januário Calado	Atratividade das aulas com uso de tecnologias e informática

EMEF PROFº RUBEM DA SILVA PEIXOTO	Rosa Maria Alves De Queiroz Valcilene Domingos Oliveira Leão Leila Maria Almeida Coutinho	Família e escola: com compromisso e competência promovendo resultados de excelência
EMEF VICENTE CRUZ	Silvia Barros Sara Trigueiro Suelen Souza	Combate à violência escolar
EMEF PRES. TANCREDO NEVES	Valéria Vieira Marreiro Luciana da Silva Costa Ariene Bezerra de Souza Terezinha Pereira Aires	Práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de alunos que precisam consolidar habilidades de leitura e escrita de 1º ao 3º ano do bloco pedagógico

Os projetos formativos, tanto dos/as professores/as como os da equipe gestora e pedagógica geraram diferentes projetos de aprendizagens, que foram aplicados pelos/as professores/as em suas salas de aulas de forma democrática e colaborativa, pois os/as alunos/as definiram o que queriam aprender. Sem dúvida, os projetos de aprendizagens representaram o ponto de maior conquista do projeto OFS, pois é quando os/as professores/as colocaram em prática processos metodológicos criativos e emancipatórios, uma vez que os/as alunos/as protagonizaram e construíram seus próprios currículos, ao tempo que vivenciaram aprendizagens significativas. Observa-se que as temáticas dos projetos de formação estão fundamentalmente relacionadas com os projetos de aprendizagens, e isso resultou em práticas curriculares democráticas e incorporadas ao mundo escolar, as suas culturas e, principalmente, a vontade dos sujeitos aprendentes, como demonstra o quadro abaixo:

QUADRO DOS PROJETOS DE APRENDIZAGENS

a) Escola Municipal de Ensino Fundamental José Sobreira

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
HQ's como recursos facilitadores no processo da leitura e escrita	Fundamental	Fundamental I	Turmas: 4º ano A e 5º ano A	Eriton Rodrigues Freire
Diálogos da Literatura Clássica com a Literatura Regional	Fundamental	Fundamental I	5º ano A	Clévia dos Santos Bindá
Cantigas de roda para o desenvolvimento da leitura e escrita	Fundamental	Fundamental I	2º Ano A 3º Ano A	Antonia Nunes de Castro da Silva
A construção da leitura e escrita por meio da ludicidade	Fundamental	Fundamental I	1º Ano A	Ana Lúcia Zik Souza
A importância das brincadeiras na educação infantil		Educação Infantil Pré-escola	1º período A 2º Período A	Zuzimarina Gomes da Cunha

O papel da psicomotricidade na aprendizagem escolar	Fundamental	Fundamental I	6º Ano A	Lauro Henrique da Silva Cardoso

b) Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Cruz

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
Projeto interdisciplinar: Quadrinhos poemas e relatos: da floresta ao currículo	Fundamental	Fundamental II – 6º ao 9º ano	6ºano A e B 7ºano A e B 8ºano A 9ºano A e B	Leandro Souza Guimarães Ana Lúcia de Lima Mendes Karla Monik Lyra Ferreira Adjames Martins de Moura Daniele Queiroz da Silva Jorge Luiz da Silva Granjeiro
Projeto interdisciplinar: Intervenção, sentidos e práticas curriculares	Fundamental	Fundamental II – 6º ao 9ºano	6ºano A e B 7ºano A e B 8ºano A 9ºano A e B	Rosimar Marly Bandeira Vanderley Ferreira de Farias Suely de Abreu Jardim Maria Helena Mendes Cordovil Felipe Bruce de Lima Luiz Augusto de Souza Cunha Eliana Palheta dos Santos Plácido Ronaldo dos Santos Ferreira

c) Centro Municipal de Educação Infantil Rosira Monteiro dos Santos

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
O mundo encantado dos desenhos e pinturas		Educação Infantil Pré-escola	1º período A	Aldemir Ferreira de Souza Filho Mirna Celeste Gonçalves dos Santos
Brincadeiras na floresta: oralidade, escrita, jogos, expressão plástica e corporal		Educação Infantil Pré-escola	2º período A, B, C, D, E e F	Alessandra Cardoso Lira Bruna Beatriz de Oliveira Cruz Carla Fonseca Hoyos Kamila Queiroz Guimaraes Karla Gessy Silva dos Santos Maria Izaíra da Silva Gil Menezes Selma Nídia Campelo de Souza Solange Leal Salviano
Ler com prazer	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental I	2º Ano A,e F	Rosilda Rosseti da Costa

d) Escola Municipal de Ensino Fundamental Rubem Peixoto

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
Me conta que eu reconto: Ayakamaé - a lenda do Rio Amazonas		Educação Infantil Pré-escola	2º período	Valdenize Gomes de Souza
A arte de jogar: Aprendendo a matemática de forma divertida	Fundamental	Fundamental I	6º ano A	Evelyn Cristine Almeida Hara Luiziani Mendonça Freitas
Música como recurso didático para trabalhar a inclusão	Fundamental	Educação Especial	Classe Especial	Shirley das Dores Costa Tavares

A Arte Suave como ferramenta de apoio no processo de Ensino Aprendizagem: Realidade e desafios	Fundamental	Fundamental II	8º ano A	Mariana Souza Santos
A prática da leitura com o teatro de fantoches	Fundamental	Fundamental I	4º ano B	Aimeé Cruz do Nascimento
Cantigas de roda	Fundamental	Fundamental I	2º ano E	Rosa Maria Garcia Rodrigues
Desenhar é Preciso!	Fundamental	Fundamental I	1º ano D	Micelange Monteiro Martins
O artesanato como ferramenta de aprendizagem	Fundamental	Fundamental I	4º ano C	Sandra Carreiro Rodrigues
O desenho e a pintura como instrumentos de aprendizagem no ensino fundamental	Fundamental	Fundamental I	4º ano A	Dailce da Silva Nascimento
Ler, interpretar e expressar: Navegando nas obras de Tarsila do Amaral	Fundamental	Fundamental I	5º ano A	Maria Edinelsa da Silva Silva

e) Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
Jogos e brincadeiras na educação especial/ Bamboê/bola e balão		Educação Especial	Classe Especial	Alexandrina Augusta dos Santos Ossuna Oliveira Maria Paula Damasceno Rocha
Aprendizagem por meio da arte: pintura e desenho	Fundamental	Fundamental I	2º A ano e 3º Ano	Mauro Alves de Moraes Nazaré Santarém da Silva Lia Regina Costa de Miranda
A caixa mágica de letras e números como recurso didático pedagógico para alfabetização e letramento	Fundamental	Fundamental I	1ºano A	Andréia Henrique da Silva

Jogos e brincadeiras na educação especial/ bambolê/bola e balão	Fundamental	Fundamental I	Sala de Recurso Multifuncional	Francisneide Monteiro Arlene Gonçalves Xavier Campos Frota
Fauna amazônica	Fundamental	Fundamental I	2ºAno B	Valéria Ramos Maia Luciana Rage Xavier
A geometria e os animais do Amazonas	Fundamental	Fundamental I	4ºano "B"	Marcelo Otéro dos Santos

f) Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
A paródia como recurso didático na alfabetização científica na 5º fase da educação de jovens e adultos – EJA	Fundamental	EJA	5º fase F	Caroline Martins de Carvalho Santos Iamara de Freitas Bezerra
A literatura no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na 4ºfase da educação de jovens e adultos-EJA	Fundamental	EJA	4ºfase B	Shirlaine Martins de Souza Alessandra Maia de Souza
A utilização de jogos no processo de alfabetização e letramento na 1º fase da EJA	Fundamental	EJA	1ºfase B	Adriana Cristina Mendes da Silva Priscila Garrido Cordovil
A leitura e a escrita a partir de jogos tecnológicos, matemáticos e geográficos na 5º fase da EJA	Fundamental	EJA	5ºfase F	Regina Carmélia Cantissane Jecimá José de Souza Jesica Canavarro

g) Escola Municipal de Ensino Fundamental José Wanderberg

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
Jogos da cultura popular	Fundamental	Fundamental I	1ºano A	Olisneide Nascimento Conceição

Ressignificando o lixo	Fundamental	Fundamental I	1ºano B	Felipe Ramon Melo Rosell
Educação: Desigualdades sociais e inclusão escolar	Fundamental	Fundamental I	3ºano A	Samara Almeida Ribeiro
Alfabetizar letrando por meios de jogos infantis	Fundamental	Fundamental I	2ºano A	Monique Cabral Simão
Higiene pessoal e ambiental	Fundamental	Fundamental I	3ºano B	Rosana dos Reis da Silva
Produção textual e leituras: abordagem ao meio ambiente	Fundamental	Fundamental I	4ºano A	Marlene Pereira de Pinho
Interpretação textual e resoluções de problemas matemáticos: uma possibilidade de implementação transdisciplinar	Fundamental	Fundamental I	4ºano B	Clarice Gama da Silva Arbella
A Educação Ambiental na escola	Fundamental	Fundamental I	5ºano A	Alessandra Silva Ramos
Alfabetização e letramento no contexto lúdico matemático	Fundamental	Fundamental I	1ºano C	Flávia de Melo Nogueira dos Santos Silvana Cabral Tomás Passos
Alfabetização interdisciplinar através de dobraduras e o imagético	Fundamental	Fundamental I	2ºano B	Herundina Lins da Silva Márcia Leite Vásques
A Educação Física como ferramenta alfabetizadora	Fundamental	Fundamental I	2º ano C	Olismarina Nascimento Conceição
A matemática e sua interdisciplinaridade	Fundamental	Fundamental I	3ºano C	Nilciana Conceição Trindade Patrícia Barroso de Oliveira
Ser vivo: Plantas medicinais	Fundamental	Fundamental I	3ºano D	Anilda Maria de Omena Soares
A interpretação textual como um instrumento para a interdisciplinaridade.	Fundamental	Fundamental I	4ºano C	Adelle dos Santos Portilho

Releituras de obras de Arte Renascentista como instrumento norteador para a produção textual	Fundamental	Fundamental I	4ºano D	Sara Maria Marques Lima
Estratégias de leitura, escrita e produção textual de um currículo ressignificado no contexto escolar	Fundamental	Fundamental I	5ºano B	Joyce Kelle Sampaio Medeiros

h) Escola Municipal Padre Calleri

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE	TURMA	PROFESSOR/A
Brincando, lendo e escrevendo com músicas e poesias.	Fundamental	Fundamental I	1º ano	Maria Tereza Batista de Lima
Quero ser!?	Fundamental	Fundamental I	2ºano	Rosilda Lima da Silva
A História da matemática e seu entrelace com o inglês e a tecnologia	Fundamental	Fundamental I	3ºano	Janderlandi Rodrigues Bastos Olívia Gonçalves Tenório
Conhecendo as Plantas medicinais	Fundamental	Fundamental I	4ºano	Luziete Correia da Silva
Descobrimos a robótica	Fundamental I	Fundamental I	5ºano	Marisa Conceição de Oliveira Soares André Henrique Batista da Silva

Os projetos de aprendizagem representaram a diversidade cultural das escolas, em grande parte, numa perspectiva emancipatória ao produzir um currículo incorporado pela dimensão da vida, da existência, das culturas e da ecologia de cada escola. Pode-se afirmar que tanto os projetos de formação de professores/as como os de aprendizagens geraram epistemologias próprias, emancipatórias e paradigmáticas sob o ponto de vista do currículo oficial. O currículo compreendido como a experiência da escola em estar, ser, pensar, fazer e sentir em si mesma e no mundo, configura-se como espaço de produção de partilhas, compartilhadas e de sentimentos.

Chegar a este nível de produção acadêmica e de compreensão tem na complexidade um operador cognitivo que permite o diálogo com os contextos culturais e com a natureza de cada escola. Em outras palavras, significa afirmar que essa forma de diálogo contextualizado, de perceber a tessitura inerente à realidade, foi o que assegurou uma prática de formação circunscrita pela e na escola, sofrendo ação

dos seus cotidianos, de suas culturas, dos seus sujeitos e da diversidade existencial presente nela.

O curso finaliza com a produção de 98 (noventa e oito) produtos acadêmicos, entre artigos e relatórios, frutos do trabalho de conclusão de curso. Todos expressam a complexidade dos sistemas escolares, seus currículos e seus modos de fazer sentir e agir na vida cotidiana, em suas culturas, com seus sujeitos e suas subjetividades, lutas e resistências quanto a um fazer pedagógico, técnico e científico implicados em suas vivências, experiências e aprendizados construídos ao longo de dois anos de curso, mas também presentes em suas biografias, em seus sistemas de referências adquiridos ao longo de seus processos de profissionalização.

O Livro é dividido em duas partes. A primeira parte é denominada de **Formação democrática: currículos vividos e aprendizagens significativas**. Trata-se de um conjunto de artigos produzidos a partir das experiências da formação continuada de cada escola. Portanto, expressam suas escolhas, características, suas culturas, seus sujeitos e suas intencionalidades pedagógicas. As temáticas partem de uma preocupação com a problemática do letramento e da alfabetização, comum a quase todos os projetos formativos das escolas. No entanto, encontramos nelas elementos que representam metodologicamente estratégias de trabalho que incluem conteúdos como arte, psicomotricidade, música, ludicidade, formação continuada, literatura, matemática, gestão e organização do trabalho pedagógico e as tecnologias de comunicação e interação/TICs. Todas essas temáticas envolvem diferentes níveis e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino fundamental, com abordagem para educação especial, escola do campo e educação de jovens e adultos.

A segunda parte é intitulada: **Pequenos fragmentos de um fazer significativo**. Trata-se dos resumos dos artigos que não foram publicados em sua inteireza, mas que representam a totalidade dessa experiência de formação continuada de professores/as. Os resumos sinalizam os esforços de cada professor/a em produzir uma escrita capaz de significar suas experiências em sala de aula, bem como de sua vontade de construir um conhecimento frente aos desafios da luta cotidiana do trabalho e da sua própria identidade profissional.

Finalmente, é preciso considerar que a formação numa perspectiva transdisciplinar é uma via de mão dupla, em que os sujeitos da formação também são sujeitos formadores, que enxerga na escola um lugar do multiculturalismo, da multidisciplinaridade de tempos, espaços, conflitos, contradições, ambivalências, imprevisibilidades e incertezas quanto à trajetória percorrida.

É preciso estar preparado para o imprevisível, pois, é a partir dele que podemos construir apostas mais seguras quanto a um presente e um futuro mais justo, democrático, humano e eticamente sustentável sob o ponto de vista da vida humana, dos direitos universais e humanos, da natureza e da cultura.

Eglê Betânia Portela Wanzeler
Maria Quitéria Afonso Menezes
(Organizadoras)

PARTE I
FORMAÇÃO
DEMOCRÁTICA:
CURRÍCULOS VIVIDOS
E APRENDIZAGENS
SIGNIFICATIVAS

BRINCADEIRAS E JOGOS NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lauro Henrique da Silva Cardoso¹
Adriana Ferreira Barbosa Silva²

INTRODUÇÃO

As Escolas do Campo pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Manaus possuem características muito peculiares ao seu local de inserção, porém, assemelham-se em seus atos de criação, pois foram construídas em espaços ambientais com a finalidade de atenderem aos moradores das redondezas e adjacências, procurando levar um ensino de qualidade aos mais longínquos lugares.

Segundo Cardoso (2018), os trabalhos realizados são influenciados pelo ritmo da natureza, há períodos adequados para plantar e colher e são desenvolvidas diferentes atividades econômicas muito importantes para a sobrevivência dos seus moradores.

A Educação desempenha um importante papel com seus múltiplos significados e, a Educação Física, enquanto disciplina curricular obrigatória, contribui para esse desenvolvimento, principalmente, em localidades de difícil acesso e com especificidades culturais diferenciadas.

Partindo dessas premissas, o problema em questão se propôs descobrir de que forma as Oficinas de Formação em Serviço, por meio da parceria entre SEMED e LEPETE/UEA, podem contribuir com a Educação Física escolar no contexto da Educação do Campo.

A hipótese levantada traz a resignificação da cultura corporal de movimento, bem direcionada, sobremaneira, com atividades diversificadas, inovadoras e interativas como condução dos discentes a um desenvolvimento global, inter e transdisciplinar.

1. Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: lauro.hc@hotmail.com

2. Professora Orientadora, membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED. E-mail: dricafbs@yahoo.com.br

De acordo com Morin (2007), as disciplinas fechadas dificultam o entendimento dos problemas mundanos. A transdisciplinaridade possibilita a transmissão de uma visão de mundo mais complexa, pois não busca o domínio das disciplinas, mas a sua abertura, atravessando-as e ultrapassando-as.

De modo geral, o estudo procurou analisar a aplicabilidade das brincadeiras e dos jogos a partir das características socioculturais dos alunos, os desafios e contribuições psicomotoras no processo educacional concernentes à prática da Educação Física escolar.

Os objetivos se propuseram caracterizar o perfil dos discentes campestres da Comunidade Nossa Senhora de Fátima; Compreender os principais desafios para o exercício da docência da Educação Física escolar no contexto da Educação do Campo; Descrever de que forma a Educação Física utilizada na Educação do Campo auxilia o desenvolvimento dos domínios psicomotores no processo educacional. O artigo se justifica na intencionalidade de mostrar e divulgar as escolas do campo, a prática da Educação Física escolar e suas contribuições para o processo de desenvolvimento educacional nessas localidades, dando ênfase e estímulo à produção de novas pesquisas científicas.

Os percursos metodológicos se qualificam dentro de uma pesquisa descritiva, possibilitando a realização do estudo, da análise, do registro e interpretação dos fatos do mundo físico, com a finalidade de observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos (Marcione e Lakatos, 2017).

O sistema educacional do campo é antagônico ao praticado nas escolas urbanas, isso é explicado a partir das suas peculiaridades: conteúdos curriculares, metodologias utilizadas, calendário escolar e o trabalho exercido de acordo com as condições climáticas. A ideia central consistiu na necessidade de propor uma articulação entre as práticas sociais do homem do campo e a pedagogia da cultura corporal de movimento e suas pluralidades.

1. SOCIEDADE E CULTURA

A cultura é o objeto da aprendizagem do homem em sociedade, e não algo adquirido, transmitido por meios genéricos, biológicos. Pode ser percebida como uma forma de inclusão, na medida em que, por meio da sua difusão, a ideia de pertencimento a algum lugar passa a ser algo concreto, o indivíduo aprende uma maneira de ser (Souza, p. 40, 2017).

Com a assimilação da cultura pode-se construir um mundo mais justo e tolerante, por isso, cada cultura segue seu curso em razão de eventos históricos que enfrenta. Masi (2015) explica o triplice significado de cultura a partir da Antropologia:

- Cultura ideal: são linguagens, ideias, crenças, estereótipos, teorias, paradigmas, ciência, religiões, estética e ética.
- Cultura material: é o conjunto de lugares, territórios, flora, fauna, cidades, ruas, praças, edifícios e mobiliários.
- Cultura social: diz respeito ao conjunto de costumes, etiquetas, festas, celebrações, rituais e normas.

Determinado grupo progride, culturalmente, quando sua elite é educada, democrática e criativa, enquanto sua faixa popular é alfabetizada, tolerante, cuidadosa

com a ordem e os bons costumes e receptiva a novidades. Durkheim (1975) considerava a educação o reflexo e a imagem de uma sociedade, acreditava que a educação seria fundamental para conceber qualquer prática no meio social.

1.1 Brincadeiras e Jogos: A Psicomotricidade na Aprendizagem

Toda ação, que possua porventura, em sua finalidade natural o entretenimento e a diversão, pode ser caracterizada como jogo, podendo ter as mais diversificadas regras, com os mais antagônicos objetivos

As brincadeiras são propostas a partir dos jogos e seus derivados, e com isso, surge, também o lúdico. A ludicidade estimula conscientemente a criatividade e a descoberta de conhecimentos novos, onde a aprendizagem acontece através da diversão e da interação. A intenção, não é educar o movimento, mas educar pelo movimento (Le Boulch, 1987, p. 78). Isso ocorre quando os movimentos que estão envolvidos produzem prazer em seus praticantes.

A criação desse tipo de ambiente propicia um leque infindável de escolhas das brincadeiras, resgatando os jogos tradicionais e cooperativos, perpassando pelo imaginário do simbolismo e auxiliando a criança a conquistar sua autonomia corporal.

Neto (2014) afirma que, cada vez mais, inúmeros profissionais, de diversas especialidades se utilizam da Psicomotricidade em diferentes contextos, seja para analisar o comportamento, a aprendizagem, o desenvolvimento motor ou os déficits de atenção e suas diversas funções motoras (perceptivo motora, neuromotora e neuropsicomotora).

Tanto as brincadeiras como os jogos precisam considerar as experiências anteriores dos alunos, pressupondo a aprendizagem e o desenvolvimento como causas inter-relacionadas, conforme sugere Vygotsky (1989), quando traz à tona as zonas de desenvolvimento proximais.

A zona de desenvolvimento proximal nada mais é do que a distância entre o desenvolvimento potencial, determinado pelas tarefas realizáveis com o auxílio de forças externas, e a zona de desenvolvimento real, em que a criança resolve os problemas que se lhe apresentam, de forma autônoma e independente.

Isso quer dizer que, conforme sua ligação e interação com o meio externo, o ser terá maior percepção para auto desenvolver-se continuamente.

Sendo assim, o desenvolvimento humano é observado, construído e trabalhado através da interação social do indivíduo com tudo aquilo que faz parte do seu cotidiano.

Piaget (1975) coloca a criança dentro da epistemologia genética na construção cognoscível e intelectual (psicologia da inteligência), onde cada atividade é definida pela equilibração entre a assimilação e a acomodação.

Na assimilação, são incorporados situações e objetos por pensamentos próximos, para organizar as estruturas mentais. Na acomodação, as estruturas já organizadas, reorganizam-se novamente, para poder incorporar novos acontecimentos.

Essa organização, ocorre através de estágios, que são sequenciais e regulares, definindo o nível de pensamento da criança.

Os estágios possuem determinada predominância, podendo, entretanto, aparecer traços de um certo estágio de desenvolvimento em outro estágio não predominante.

Tudo isso é possível ser trabalhado dentro das habilidades motoras básicas ou fundamentais, muito característico nas aulas de Educação Física escolar, através das brincadeiras e dos jogos.

1.2 Educação Física na Educação do Campo

Buscando seguir o que diz o Decreto 7352/2010, que institui o PRONACAMPO (Programa Nacional para a Educação do Campo), o município de Manaus, através da Resolução 005/CME/2016, em seu Art. 58, diz que a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino, compõe-se da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abrangendo a população rural de acordo com as peculiaridades das áreas rodoviária e ribeirinha.

Baseado nessas informações, tornou-se importante distinguir determinadas denominações para caracterizar seus verdadeiros significados conceituais:

Educação para o Campo: tem sua base no agronegócio, que busca formar valores urbano-rurais e sugere a retirada do camponês do seu habitat natural, fazendo-o acreditar que o progresso está na cidade. Esse tipo de prática aumenta as desigualdades sociais e a manutenção da sociedade de classes.

Educação “no” e “do” Campo: é aquela constituída geograficamente no local de vivência a partir dos valores próprios dos seus atores naturais, preocupada em uma alternativa ao agronegócio, centrado no direito à cidadania, visando o bem-estar dos seres humanos e sempre preocupados com as transformações da natureza (SOUZA, 2014, p. 31).

As Escolas do Campo, nos últimos anos, vêm sofrendo uma evolução no que diz respeito à Educação Física. O esforço e a luta dos docentes da disciplina estão fazendo uma grande diferença para o seu desenvolvimento.

Para isso, foi necessário buscar alternativas de atuação que possibilitassem trabalhar as especificidades do homem do campo; e este caminho partiu do conhecimento da própria realidade cultural vigente nesses lugares.

O ambiente escolar propicia nas crianças um contato primário com as brincadeiras e com os jogos, além desses aspectos, Tokuyochi et al (2008) destaca também, a referência da necessidade do trabalho, pois muitas vezes os discentes crescem com a cultura de contribuir na labuta diária junto aos familiares.

Apesar de todos esses percalços, os habitantes do meio rural, possuem maior liberdade fora do contexto escolar, o espaço em que vivem é favorável à realização de diversas atividades, isso se deve ao fato de conviverem diuturnamente com as mesmas pessoas, estabelecendo maiores laços de amizade e maior confiança dos pais, corroborando com suas similaridades físico-espaciais, longe dos grandes centros urbanos, do trânsito e da correria do dia-a-dia (OMEÑACA, 2008, p. 32).

Diante dessas nuances, não se pode homogeneizar as experiências dos professores das escolas urbanas, imaginando que desenvolverão trabalhos idênticos,

quando estes chegam às Escolas do Campo, necessitam de um replanejamento para poder complementar seus conhecimentos, pois a postura, a linguagem e o universo didático são propostos por caminhos diferentes.

Caldar e Stedile (2015) afirmam que o fator mais preponderante para o desenvolvimento dos educandos das Escolas do Campo é justamente o docente, pelo fato de serem formadores de opinião, transmissores de conhecimento e exemplos de vida para diversos alunos.

A prática da Educação Física escolar na esfera campesina, necessita constantemente passar por conjunturas que denotem os temas contemporâneos e atuais, abordando o indivíduo como um conjunto de fatores conjugados, fundamentando-se no tocante ao corpo em movimento.

Foi a partir da realidade da Educação Física na Educação do Campo que o Projeto Oficinas de Formação em Serviço, realizado por meio da parceria entre SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus e LEPETE/UEA - Universidade do Estado do Amazonas, contribuiu com inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, exercendo um importante papel na caracterização das atividades e respeitando as peculiaridades socioculturais da região.

Pode-se exemplificar uma prática interdisciplinar utilizando os jogos e a ludicidade, realizada com discentes do 1º ano dos Anos Iniciais, cujo tema era *Educação para o trânsito*. Foi criado um circuito psicomotor, onde os alunos representaram barcos, jacarés, botos e peixes do Rio Negro e tinham que percorrer diversos obstáculos, trabalhando aspectos como a motricidade fina, noções de espaço-temporal, motricidade global, equilíbrio e lateralidade, habilidades que influenciam diretamente na escrita e no raciocínio lógico matemático.

Desse modo, a OFS propiciou o exercício diário da expressão de diferentes formas culturais que se baseiam em conhecimentos acumulados pela história e que podem ser retransmitidos.

1.3 Desenvolvimento Motor

Movimento significa vida, tudo que o ser humano faz ao longo do tempo sofre essa relação. Pode-se dizer que o auxílio de forças externas favorece a aprendizagem, porém, só os fatores motores possuem a capacidade de explicar a maturação e o seu desenvolvimento.

A mudança incessante no comportamento motor, ao longo da vida, maturada pela biologia individualizada, pelas exigências da tarefa e pelas condições do ambiente, recebe o nome de desenvolvimento motor. A Biologia traz os fatores intrínsecos, como a natureza e a hereditariedade que provêm das combinações genéticas.

As exigências da tarefa, dizem respeito aos fatores físicos e mecânicos, nos quais sofrem as interferências das leis da Física e dos elementos fisiológicos, que produzem efeitos na terminologia do movimento.

O ambiente revela, a partir dos fatores extrínsecos, as experiências já vivenciadas, a criatividade resultante dessas combinações e as aquisições futuras

Para obter-se a noção de desenvolvimento humano ao longo da vida, é preciso entender que ele envolve todos os aspectos do comportamento humano, é separado em domínios, estágios e/ou faixas etárias. Têm seu início na concepção e só se encerra com a morte (GALLAHUE e OZMUN, 2013, p. 23).

Para compreender a teoria do movimento humano, torna-se fundamental analisar todos esses pontos, para então, conceber a diferenciação do ser que é movimentado, para o ser que se movimenta (movimentar-se e perceber-se são análogos).

O ato biológico de movimentar-se fomenta a explicação do movimento como causas naturais e orgânicas, mais o meio ambiente. Nesse ínterim, a determinação mecânica aparece como contraponto, exigindo que os atos motores sejam executados de maneira bem-sucedida.

Trebels (2003) destaca que o conceito dialógico de movimento, não admite o isolamento do ser humano com o resto do mundo, se através do corpo há comunicação com as coisas ao redor, logo há conexões neurais que interligam e não podem dissociar esse fenômeno.

Morin (2011) expõe a questão do conhecimento pertinente como uma contraposição da ideia na qual o ser humano precisa fragmentar para aprender, o que configuraria um grande erro, pois quanto mais dispersas as disciplinas estiverem, maiores serão as dificuldades de desenvolvimento; é necessário pensar as relações entre o todo e as partes. Esse contexto traz consigo a teoria da complexidade, que se aparte em duas situações: o pensamento simples e o pensamento complexo.

O pensamento simples: é apenas uma parte de um pensamento (segmentado e direto), não necessariamente verdadeiro, mas tolhido pela tentativa de apropriar-se da realidade.

O pensamento complexo: traz a hierarquização, a organização e a reagrupação da unidade e da diversidade do saber no pensamento contemporâneo. É capaz de contextualizar, globalizar e reunir conceitos divergentes, reconstruindo o novo dentro de uma ideia natural e complementar. Promove a religação daquilo que se perde em função da fragmentação.

A Educação Física escolar em sua prática motora não deve extrapolar a exigência do controle biomecânico, qualquer significado de aprendizagem motora não deve interpretar os corpos dos alunos como máquinas nem isoladamente, afinal, a disciplina se faz integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica (Art. 26, § 3º da LDB/96), portanto, perfeitamente aplicável conjuntamente às demais disciplinas, servindo como forma e estratégia de ensino e desenvolvimento discente.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A coleta de dados foi realizada na escola municipal José Sobreira do Nascimento, na zona ribeirinha do município de Manaus, localizada na Av. Amazonino Mendes, S/N, Comunidade Nossa Senhora de Fátima, situada à margem esquerda do Rio Tarumã Mirim. A amostra pesquisada correspondeu aos alunos do 1º ao 5º ano

do Ensino Fundamental I, cujo período ocorreu entre fevereiro de 2017 a outubro de 2018.

O trabalho se qualifica dentro de uma pesquisa exploratória, segundo Severino (2013), estabelecendo critérios, métodos e técnicas para a elaboração e busca de informações sobre o objeto, orientando ao mesmo tempo, na formulação dos objetivos.

Trata-se de uma pesquisa de campo, com método indutivo e abordagem qualitativa, cujos resultados se deram de forma descritiva, pois os limites de sua iniciativa foram fixados a partir da estrutura original do seu local de inserção, dentro dos seus respectivos níveis de observação.

Realizaram-se também, levantamentos bibliográficos em todo o processo de desenvolvimento do estudo. Durante o aporte das informações pesquisadas foram consultados diversos modelos (livros, teses, dissertações, artigos, periódicos), e documentos relativos ao acervo na ficha de matrícula dos alunos, a fim de analisar suas características familiares e culturais; portanto, caracterizando-se, também, como uma pesquisa documental.

O instrumento utilizado foi uma observação participante que, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), houve a participação real do pesquisador com a comunidade, influenciando e sofrendo ao mesmo tempo a influência dos atores amostrais e ocorreu de forma natural, dada a característica de o pesquisador já pertencer ao grupo pesquisado.

A intenção foi discorrer sobre o modo de aplicabilidade das aulas de Educação Física e sua influência no aperfeiçoamento das atividades (brincadeiras e jogos), bem como sua importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos camponeses.

As observações realizadas foram registradas em um bloco de notas específico e as atividades práticas desenvolvidas foram gravadas em uma máquina digital de marca Sony, modelo DCR-SX45, posteriormente descritas conforme seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil dos discentes que frequentam a escola municipal José Sobreira do Nascimento, na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, no município de Manaus-Amazonas, reflete uma característica comum: são, em sua maioria, criados pelos avós, ou pais separados, com predominância na figura da mãe exercendo a função de educadora e provedora da família. Esses alunos, na maioria das vezes, desempenham algum tipo de trabalho para ajudar no sustento da família e dividem suas obrigações escolares com a responsabilidade da própria sobrevivência; porém, utilizam os recursos que a natureza lhes dispõe como a caça e a pesca. São, portanto, indivíduos de baixa renda, de família desestruturada, mas, com muita vontade de vencer na vida, em busca de oportunidade e atenção do poder público.

Os principais desafios e dificuldades no exercício da docência estão relacionados a dois fatores: o primeiro diz respeito à rotatividade de professores de Educação Física, que acaba prejudicando os alunos quanto aos conteúdos e métodos utilizados, haja vista que há um processo natural de adaptação desses docentes, o que demanda tempo e conhecimento local. O segundo e talvez mais importante, consiste na ausência de formação continuada para os professores do campo. Uma formação que conheça a realidade cultural local, as peculiaridades e os costumes dos seus moradores, para que as atividades propositivas sejam feitas de fato para o homem do campo. Foi nesse contexto que o Projeto realizado, por meio da parceria entre LEPETE/UEA e SEMED, configurou-se positivamente, pois antes de abordarem as aulas práticas compostas pelas Oficinas de Formação em Serviço, fora realizado um diagnóstico fidedigno dos aspectos socioculturais dos moradores da comunidade (pais e alunos), para posteriormente planejar suas aplicabilidades.

A Educação Física se mostrou de importância primordial para a aquisição de variados domínios, seja na área cognitiva, motora, afetiva ou social. Por meio do movimento, o indivíduo se relaciona com o mundo, com o espaço e com os seres que o rodeiam, descobrindo e decodificando linguagens e aspectos motores que estimulam

novas aquisições e descobertas, trabalhando melhor a autonomia. A maturação dos alunos e o seu aperfeiçoamento global, acontecem por meio da psicomotricidade, através do desenvolvimento motor, que está baseado em três pilares: o querer fazer (emocional), o saber fazer (cognitivo) e o fazer (motor). Esses fatores, se aplicados corretamente pelos profissionais de Educação Física, podem conduzir os discentes a um desenvolvimento educacional significativo.

O problema da pesquisa foi respondido ao observar que as práticas metodológicas, utilizadas pelos formadores do Projeto, consolidaram-se abordando temas como a recreação, o lúdico, os jogos, as brincadeiras tradicionais e os jogos cooperativos. Tudo foi muito bem planejado e trabalhado com objetivos bem definidos e claros, permitindo a execução dos exercícios a partir de uma variedade enorme de materiais, em que a forma de aplicabilidade se baseou na aprendizagem motora a partir de um diagnóstico realizado, previamente, para o conhecimento do público destinatário.

A Educação Física escolar, de acordo com a hipótese levantada, se bem direcionada, de sobremaneira, com atividades diversificadas, inovadoras e interativas, pode conduzir os discentes a um desenvolvimento global e transdisciplinar. Assim mostrou-se verdadeira a partir do momento em que esses conteúdos foram executados, em sua maioria concomitantemente com as abordagens pedagógicas, proporcionando gestos maturacionais de natureza diversa, de forma constante e invariável; como também, respeitando os anos iniciais e os conteúdos curriculares pertinentes à disciplina dentro das especificidades da comunidade escolar.

Conclui-se que o Projeto Oficinas de Formação em Serviço, por meio da parceria SEMED e Lepete/ UEA, trouxe ricas contribuições no que tange à formação de professores, em cuja didática possibilitou uma melhoria significativa; isso por meio da atuação do Projeto e inovação pedagógica; o que permitiu demonstrar a eficiência da Educação Física dentro do espaço escolar como excelente ferramenta de contribuição da aprendizagem e do desenvolvimento discente no âmbito da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial, Brasília, DF, 5 de nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Resolução nº 005, de 5 de abril de 2016. Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus a partir do regime instituído pela Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN. Diário Oficial, Manaus, AM, 5 de abr. 2016. Seção 1, p. 1.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Enrique Miguel. *Caminhos para a Transformação da Escola: Agricultura Camponesa, Educação Politécnica e Escolas do Campo*. In: DAROS, Diana. (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARDOSO, Lauro Henrique da Silva. *Cultura Corporal de Movimento na Concepção da Educação do Campo*. Manaus: BK, 2018.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

GALLAHUE, David L. & OZMUN, Jonh C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor*. Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 7ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2013.

Lei Nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Brasília, 1996.

Le Boulch, Jean. *Educação Psicomotora: A Psicocinética na Idade Escolar*. São Paulo: Artmed, 1987.

MARCONE, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 8ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

MASI, Domenico. *Caminhos da Cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NETO, Francisco Rosa. *Manual de Avaliação Motora*. 2ª edição. Florianópolis: Diosc, 2014.

OMENACA, Jesús Vicente Ruiz. *Educación Física para La Escuela Rural: Singularidades, Implicaciones y Alternativas em la Práctica Pedagógica*. España: Inde, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/sef, 1997.

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. São Paulo: Ática, 1975.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Patrícia Cristina. *A Educação do Campo*. Belo Horizonte: 2014, TCC.

SOUZA, Renato Antônio de. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cengage, 2017.

TOKUYOCHI, Jorge Hideo et al. *Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo*. Revista Motriz, Rio Claro, v.14, n.4, p.418-428, out. / dez. 2008.

TREBELS, Andreas. Uma Concepção Dialógica e uma Teoria do Movimento Humano. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10234>
Acesso em: 23 de junho de 2017.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL, RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UMA POSSIBILIDADE TRANSDISCIPLINAR

Clarice Gama da Silva Arbella¹

Alice Ramos de Oliveira²

INTRODUÇÃO

O projeto de aprendizagem: “Interpretação textual, resoluções de problemas matemáticos: uma possibilidade transdisciplinar”, abordou uma experiência do Curso de Especialização: Gestão de Projetos e Formação Docente realizado em parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas-UEA e a Secretaria Municipal de Educação/SEMED. A pesquisa de campo foi realizada na sala de aula com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal de Manaus. Tratava-se sobre os desafios e dificuldades encontrados por esses alunos e na oportunidade buscava-se as soluções possíveis. O presente trabalho é fundamentado na pesquisa qualitativa e etnográfica. Estava baseado no seguinte objetivo: desenvolver o raciocínio lógico e aprimorar a capacidade de resolver problemas matemáticos por meio da interpretação de informações contidas em textos, numa perspectiva transdisciplinar. Discorria com objetivos específicos: despertar o gosto pela leitura e resolução de problemas matemáticos relacionados à vida cotidiana do aluno; potencializar habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos, que favoreçam a compreensão matemática e da língua portuguesa e estimulem para uma aprendizagem criativa; abordar os diferentes tipos de gêneros textuais e estratégias de resolução de questões matemáticas.

Diante do número considerável de alunos da referida sala que apresentavam dificuldades na interpretação textual e de compreender a resolução de problemas matemáticos, mais especificamente a operação da divisão, pensou-se em elaborar

1. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: claraduhigo@gmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço-OFS. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Especialista em Educação. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

o projeto aprendizagem como uma forma de contribuição, com a finalidade de proporcionar e criar possibilidades diversas aos discentes que tinham capacidades de ler, interpretar, produzir textos, raciocinar, analisar, resolver problemas servindo-se do lúdico. As atividades lúdicas são ferramentas/instrumentos didáticos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, oportunizando as condições de vivenciar experiências lógicas e interpretativas que estimulam as relações afetivas, sociais, morais, cognitivas, culturais, linguísticas e sua compreensão da realidade.

Para isto, o projeto pretendia desenvolver, por meio das atividades lúdicas que contemplavam a transdisciplinaridade, a ressignificação das disciplinas curriculares visando à construção do conhecimento, à experimentação, à criatividade e à socialização entre o corpo discente durante e depois da realização do projeto.

Diante do que foi realizado e por meio das atividades lúdicas vivenciadas, ficou claro que estas atividades podem servir de laboratório de experiências que merece atenção dos educadores, pois é através delas que ocorrem experiências inteligentes, reflexivas, prazer no ato de aprender e desvendar a criatividade que o aluno carrega dentro de si. Portanto, propõe atividades diferenciadas que tendem à prática de leitura, produção de textos, compreensão de como resolver problemas, favorecendo o desenvolvimento dos alunos no que se refere ao domínio da linguagem oral e escrita. Por isso, a proposta caminhou em torno das práticas pedagógicas inovadoras e da valorização do protagonismo dos alunos, que podem ir além da sala de aula. Diante dos problemas encontrados, torna-se importante perguntar: quais atividades pedagógicas adequadas para superá-los? Quais seriam as atividades a serem utilizadas? Que dinâmicas lúdicas usar no decorrer das atividades? A intervenção pedagógica, por meio da realização dos projetos de aprendizagem tentou responder a esses questionamentos.

1. O PROJETO DE APRENDIZAGEM E OS PASSOS METODOLÓGICOS

Diagnóstico da sala de aula

Essa fase é chamada de reconhecimento da sala, observação do que tem ao redor da sala de aula, qual forma pedagógica que o professor está trabalhando; é um momento de criar laços de diálogo com o professor da sala a respeito da sua prática pedagógica, fazendo levantamento das observações. Na sala do 4º ano eram 26 alunos, filhos de pais trabalhadores em que se destacaram as seguintes profissões: montadores do distrito industrial, vendedores autônomos, cabelereiros, manicures e professores.

Trabalho etnográfico com olhar do professor pesquisador

O trabalho etnográfico exige constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador. É o momento de uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm e do que eles fazem. Dessa forma, dá-se significados aos eventos, fatos, ações e contextos, analisando como são produzidos, percebidos e interpretados, buscando entendimento dos significados das ações dos sujeitos da vivência e a sua relação com o ambiente. Para André (2008, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Segue o relato resumido da experiência realizada na perspectiva da descrição etnográfica:

No dia 23/04/2019, às 06h50, cheguei ao portão principal da escola, situada no bairro Japiim, Manaus. A turma pesquisada foi do 4º ano “B” do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal, era composta de 26 alunos entre idade de 9 anos e 10 anos, filhos de pais humildes, trabalhadores, da classe média-baixa. Os alunos adentraram à escola, passando pelo olhar rotineiro das professoras e funcionários. Na entrada, a Diretora da escola recepcionou os alunos dando seu bom dia caloroso e na saída ela entrega os alunos nas mãos de cada responsável. Dessa forma, ela busca interagir com os pais e responsáveis. Cada aluno caminhava na direção da sua sala de aula. As professoras aguardavam nas salas. A professora do quarto ano, no primeiro momento, recebeu seus alunos na acolhida, por meio de cantos, mensagens de motivações etc. A configuração da sala de aula, no dia de observação, permitiu perceber a estrutura física da sala de aula demonstrando certo descuido, sem reforma por parte da Prefeitura Municipal de Manaus. Quanto à execução da atividade pedagógica por parte da professora, tinha um grau de complexidade das atividades e tarefas apropriadas ao nível de alfabetização dos alunos, um ambiente que às vezes promove a execução de tarefas de forma independente, por parte dos alunos, outras, monitorada pela professora. Não querendo interromper as atividades, fiquei auxiliando nas tarefas dos alunos. Entre as diversas atividades, fomos conversando de uma forma mais descontraída, nesse diálogo vai e vem, perguntava quais assuntos que eles tinham mais dificuldades; logo, a professora expressou: interpretação de texto e resolução da divisão. Falei que eu estava aí para auxiliá-los por meio da execução de projeto de aprendizagem. Quando eles terminaram as tarefas, abrimos espaço para ouvi-los a respeito daquilo que eles queriam aprender mais. E nessa abertura os próprios alunos elencaram vários itens parecidos. Entre os mais mencionados foram a interpretação textual e operação da divisão, correspondendo à observação da professora. A professora, ciente das limitações de ensino e aprendizagem que se encontra na sala de aula. Dizia que ela gostava muito de trabalhar com eles, pois são alunos que ela está acompanhando desde o 1º ano, mas sempre aparece aluno novo que vem de outra escola. “Está claro que precisa variar muito as atividades que possam chamar atenção e melhorar a aprendizagem. Mas, sempre são bem-vindas as atividades a mais, desde que contribuam ao aprendizado”, a referida professora falou isto se referindo a mim. Considerando que na escola encontra-se a diversidade cultural, étnico-racial e problemas sociais, isso muitas vezes passa despercebido na sala de aula. Não é porque o professor quer, porém ele é monitorado pelo sistema para dar conta do currículo imposto. Portanto, a escola precisava oferecer as ferramentas para melhor atendimento à realidade dos alunos como sujeitos partícipes do contexto educacional e conduzir os professores a uma postura de maior reflexão acerca de suas práticas docentes, suas formas de conceber a realidade da sala de aula e, conseqüentemente, a sua própria formação.

Escuta sensível da turma

Nessa etapa de trabalho, precisa-se estar na atitude de escuta, para visualizar o que os alunos querem. É necessário observar quais as dificuldades enfrentadas pela maioria dos discentes. Foi realizado o levantamento de problemáticas da aprendizagem, deixando eles falarem sem a interrupção do professor. Feito isso, coube chegar aos temas que favoreceram a todos, escolhendo uma temática própria. Nesse estudo da escuta, a maioria demonstrou que tinha dificuldade de resolução dos problemas matemáticos, especificamente na operação da divisão e de interpretação de textos. Após o levantamento, entra o diálogo sensível com a professora da sala para que confirmasse as dificuldades apresentadas por parte dos alunos. A professora titular da sala concordou que os alunos conseguiram enxergar as dificuldades que estão enfrentando.

Elaboração da Matriz Problematicadora da sala de aula

Analisando minuciosamente os dados da pesquisa etnográfica e refletindo sobre os problemas encontrados na sala do 4º ano, foram constatados os maiores problemas enfrentados nessa turma:

Primeiro problema: muitos alunos do 4º ano chegam a essa série sem domínio da leitura e escrita e conseqüentemente têm dificuldade na resolução de problemas matemáticos. Assim, o professor fica angustiado, tentando ministrar o conteúdo solicitado pela Secretaria Municipal de Educação e, ao mesmo tempo, tem que ensinar os alunos a ler, escrever, interpretar e fazer conhecer as quatro operações matemáticas.

Segundo problema: muitas vezes o professor não consegue tomar estratégia por não haver tempo hábil de preparar sua aula de uma maneira mais dinâmica, para melhorar a sua práxis. Nesse contexto, tentando minimizar os problemas encontrados, sugeriu-se trabalhar de forma transdisciplinar Artes, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, História, Educação Física, ao longo de cinco aulas.

Construção do Projeto de aprendizagem

Assim que reuni todo o material, foi construído o projeto de aprendizagem contendo esta estrutura: Tema central, que foi sugerido pela professora orientadora, "Humanidade, Cultura e Natureza". O subtema foi construído diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, "Interpretação textual, resoluções de problemas matemáticos: uma possibilidade transdisciplinar". O público alvo, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental 1 de uma escola pública. O escopo (situação geradora – problema) foi, justificativa, objetivo geral e específico, resultado esperado, sumário de aprendizagem, metodologia, sequência didática, cronograma, recursos, referências.

Construção de material didático

O material didático pedagógico foi confeccionado com materiais a partir de cartolinas, sementes naturais de açaí, plantas, material de uso indígena como cuia, peneira e pau de chuva.

Execução do projeto de aprendizagem

As aulas foram realizadas com temáticas e conteúdos variados que favoreceram o diálogo de troca de saberes disciplinares, de modo que permitiu aos alunos

entenderem a importância do trabalho pedagógico que propiciou a interação entre as várias disciplinas relacionadas a conteúdos semelhantes, visando numa perspectiva de reconhecimento da possibilidade de vivenciar a sua autonomia, sua visão de mundo, e superando a fragmentação dos conteúdos. Assim, permitiu-se a superação dos limites das disciplinas tão presentes na escola e oportunizou-se a melhoria do processo de aprendizagem.

Esse processo de ensino-aprendizagem prosseguiu com os seguintes conteúdos: história dos números e conhecimento de formas geométricas; olhar matemático dos alunos; árvore literária, trabalhando os gêneros textuais; resolução matemática, envolvendo a divisão; jardim literário e resolução matemática. Cada conteúdo foi desenvolvido com diferentes dinâmicas, envolvendo todos os alunos. A história dos números e conhecimento de formas geométricas foi apresentada por meio de contação de história. Todas as personagens foram desenhadas em cartolinas coloridas. À medida que foi contada a história, foram descobertos os conteúdos disciplinares: História, quando foi exposta a história da Matemática; Artes, nos desenhos coloridos das apresentações; Ciências, quando a história descreve as estrelas, animais, pessoas; Matemática, mencionando os números de varetas, desenhos de formas geométricas das personagens; Geografia, expostos o espaço e o tempo; Educação Física, quando os alunos brincaram de reconhecimento de figuras geométricas; Língua Portuguesa, a parte da escrita fez com que o aluno se debruçasse na leitura e escrita. Tudo isso foi trabalhado simultaneamente. No tema “olhar matemático dos alunos”, nessa aula os alunos recontaram a história dos números da forma deles, formando quatro equipes, criaram personagens sem perder a história inicial, apresentaram em forma de dramatização, envolvendo, assim como no tema anterior, as diferentes disciplinas oferecidas na escola. No terceiro tema “árvore literária, trabalhando os gêneros textuais”, no centro da sala de aula, foi colocada uma planta. Entre as folhas da planta foram colocados os pedaços recortados de um texto intitulado “o homem e a natureza”, em que um representante de cada equipe pegou o texto e fez a leitura em voz alta, para que os colegas pudessem entender e interpretar o que aquele texto queria dizer. Nesse conteúdo, buscou-se que os alunos fizessem exercício de interpretação de texto, com o qual se incentivasse o cuidado com a natureza. Eles contaram o número de palavras no texto. Na temática “resolução matemática envolvendo a divisão”, foi proposto que os alunos trabalhassem com material de cartolina confeccionada em formas geométricas, usando sementes de açaí coloridas colocadas nas cuias, peneiras e pau de chuva usado como cronômetro. A dinâmica dessa atividade despertou nos alunos o incentivo para resolver a operação da divisão de forma simples, utilizando os materiais que eles conhecem. Ao apresentar as sementes, houve explicação de onde elas vêm, de qual ambiente são tiradas, como são usadas na alimentação, as cores e formato que possuem. Com as cuias, peneiras, pau de chuva, foi feito da mesma maneira, falando da importância da sua utilização e, também, foi uma forma de manifestar que os alunos possuíam culturas diferentes. Depois da exposição de tudo isso, iniciaram-se as atividades da divisão, com uma metodologia que atraiu muito a atenção dos alunos. A quinta temática foi: “jardim literário e resolução matemática”. Esta aula foi uma espécie de gincana, por equipes, os alunos conseguiram corresponder de maneira efetiva. No primeiro momento, foram apresentadas as atividades que seriam realizadas nessa aula, e foi pedido o consentimento dos alunos; uma forma de exercitar uma aula democrática. Aprovadas as atividades, foram combinados o tempo e a forma de execução da aula. O “jardim literário” foi feito com cartolinas de formato de flores coladas no rolo de cartolina. Dentro de cada pétala de flores havia textos e os alunos tinham que interpretar o que aquele texto representava (poesia,

carta, conto, e-mail e outros). O segundo momento esteve voltado à compreensão da matemática, envolvendo o jogo de bombons. Esses bombons foram uma forma de prender a atenção dos alunos ao dinamizar a divisão e, também, foi um exercício de cooperação, respeito, solidariedade entre os colegas.

Nesse trabalho foi valorizada a afetividade. O espaço da sala de aula se tornou o espaço da brincadeira com os recursos oferecidos. Essas atividades propiciaram o processo de reinterpretação do mundo, permitindo que eles inventassem e produzissem novos significados, saberes e práticas. Os desafios estimularam o desenvolvimento da sua aprendizagem. As atividades desafiadoras fizeram com que eles superassem seus limites e reconhecessem suas potencialidades, encontrando soluções criativas para problemas que pareciam impossíveis de superar.

Pesquisa qualitativa e etnográfica

A pesquisa desenvolvida teve cunho de uma intervenção pedagógica, estabelecendo um novo olhar das práticas educativas, favorecendo a relação entre experiências compartilhadas/reflexão/transformação, por meio da mudança do pensar, propiciando a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem dos alunos e ao professor. Apontou-se o caminho a seguir, com uma constante reflexão da prática pedagógica e com um olhar transformador sobre o contexto escolar. A sala de aula transformou-se para o professor em um campo fecundo e legítimo para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras.

1.1 Fundamentação Teórica

Ao desvendar a pesquisa “Interpretação Textual, Resoluções de Problemas Matemáticos: uma Possibilidade Transdisciplinar”, que teve a finalidade de proporcionar e criar possibilidades diversas aos discentes para que tivessem a capacidade de ler, interpretar, produzir textos, raciocinar, analisar, resolver problemas por meio do lúdico, fez-se necessário considerar alguns conceitos importantes relacionados a essa temática.

1.1.1 Interpretação Textual

Compreender e interpretar nas entrelinhas do texto é um processo do leitor ver, sentir o texto no contexto. Freire (1981), afirma em seu artigo sobre “A importância do ato de ler”, abrindo o início da discussão acerca da leitura e do ensino-aprendizagem:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A leitura do mundo que ele afirma antecede à leitura da palavra, ou seja, o significado das palavras acompanha a vivência do contexto do sujeito que lê. Silva (2011, p. 44), ao abordar a leitura, conecta que todas as experiências conseguidas com o ato de ler facilitam o posicionamento do ser humano numa condição especial de se ver na realidade do mundo que o cerca.

Leitura propicia o usufruto dos bens culturais escritos que são as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento. Leitura, enquanto uma forma de participação, somente é possível de ser realizada entre os homens. Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural.

Nesse sentido, aprender a ler e compreender o texto escrito gera reflexão sobre a própria leitura. Pois cada leitura compreendida carrega em si uma marca, uma história e cabe ao leitor transformá-la a cada contato. Por meio dessas leituras, deve propiciar as discussões proveitosas com seus pares. No que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2016, p. 69), afirma-se:

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Baseados nessa percepção, há a necessidade de formar leitores e ter paixão pela leitura. E para tornar-se um sujeito leitor, Kleiman (2011, p. 26) sugere:

O ensino da leitura aconteça mediante o ensino de Estratégias de Leitura – operações regulares para abordar o texto – estas são classificadas como Estratégias Cognitivas que se refere às operações inconscientes do leitor e Estratégias Metacognitivas – aquelas que acontecem mediante um objetivo consciente do leitor. A leitura ocorre mediante um conhecimento prévio que compreendem o conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo.

As atividades de leitura, escrita, produção e interpretação textual são fundamentais para compreender melhor a realidade e atuar com senso crítico nos diversos contextos sociais. Costa (2008, p. 11) afirma:

“Quem interpreta normalmente atua como se estivesse a desvendar os sentidos contidos no texto. A crença de que o sentido é imanente ao objeto faz parte do exercício de quase toda atividade de interpretação”.

De acordo com todos os autores até agora apresentados, a interpretação textual não é algo passivo, depende do envolvimento entre leitor e autor, mas, para isto, tem que haver procedimento, objetivos bem claros e definidos. Nesse processo, a mediação do professor é muito importante e significativa para que o aluno entenda com maior clareza, a fim de chegar à compreensão textual.

Pode-se salientar que a leitura e interpretação textual são de suma importância dentro de uma sala de aula, que não devem ser motivo de preocupação somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também de todos os outros componentes curriculares da escola. Assim, percebe-se que elas servem para aprimorar os conhecimentos, valorizar as diversidades culturais existentes no seio da escola, melhorar a escrita, fazendo com que a linguagem, através das suas variadas formas de leitura, torne-se o veículo para o sucesso da aprendizagem. Dessa forma, o aluno poderá sair da escola como um cidadão crítico que escreve e lê a sua própria história sendo artífice das mudanças que ele considera necessárias para o coletivo.

1.1.2 Resoluções de Problemas Matemáticos

A humanidade é imbuída de histórias, de culturas. Cada geração vive um determinado momento histórico, a qual discorre sobre diferentes problemas matemáticos e tenta chegar a sua resolução. Tentativas de resolução que aparecem ao longo da história de Matemática, segundo os PCN's de Matemática (BRASIL, 1998, p. 42), destaca-se:

A História da Matemática pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento.

A resolução de problemas está presente na vida das pessoas, exigindo soluções que muitas vezes requer tomada de decisões estratégicas. Nos PCN's de Matemática (BRASIL, 1998, p. 40) refere-se:

A resolução de problemas possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade para gerenciar as informações que estão a seu alcance. Assim, os alunos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como ampliar a visão que têm dos problemas, da Matemática, do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança.

Um desses problemas pode estar relacionado ao modo como a Matemática vem sendo trabalhada nos espaços das escolas. Muitas vezes, esta não se preocupa em contextualizar o cotidiano dos educandos e em utilizar diferentes estratégias na prática pedagógica para trabalhar os conteúdos matemáticos, desafiando e exigindo que o aluno possa utilizar vários métodos a estarem constantemente envolvidos durante as aulas. Para Dante (2010, p. 6), é fundamental “fazer o aluno pensar produtivamente, produzir novas e diferentes soluções, inventando, buscando e usando novos métodos, ao passo que o pensamento reprodutivo apenas reproduz a aplicação de métodos já conhecidos”.

A resolução de problemas matemáticos é um importante instrumento na sala de aula, na qual os alunos possam fazer uso do raciocínio lógico, da dinamicidade de ideias, refletindo nas suas próprias práticas. Oferecendo suporte para a curiosidade dos estudantes, trazendo situações de realidade para aula e descoberta do novo, que precisa ser continuamente construído. De acordo com os PCN's (BRASIL, 1998, p. 41):

Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la. Em muitos casos, os problemas usualmente apresentados aos alunos não constituem verdadeiros problemas porque, via de regra, não existe um real desafio nem a necessidade de verificação para validar o processo de solução.

Nesse processo de construção, vale ressaltar que para os alunos é uma importante ferramenta para exercer na sala de aula no cotidiano e na sociedade.

Compreendendo que a matemática está presente em praticamente tudo, com maior ou menor complexidade, dado que o ser humano tem a necessidade de calcular, contar, comparar, localizar, medir, interpretar; na maioria das vezes, isso se faz de forma informal. Fica palpável que a distância entre as Matemáticas da escola e as Matemáticas da vida é muito reduzida. Esta tarefa é desafiadora ao professor não especialista da área, mas terá de fazer as conexões pertinentes a estes dois saberes para ampliar a visão e o conhecimento dos alunos diante desses conteúdos de ensino e de aprendizagem.

1.1.3 Transdisciplinaridade

Sabe-se que cada disciplina escolar se organiza em torno de uma linguagem própria. A transdisciplinaridade propicia o diálogo entre as diferentes disciplinas, buscando e superando os problemas escolares e possibilitando a valorização das experiências de cada profissional de área de conhecimento. Dessa maneira, contextualiza-se a abordagem transdisciplinar e, conseqüentemente, dá-se uma nova resignificação do currículo escolar. Nicolescu (1999, p. 16) no manifesto de transdisciplinaridade, explica:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

O ambiente escolar é permeado dos saberes da experiência de aluno do mundo vivido que perpassa a imaginação, intuição, criatividade, partilha do saber e descoberta do novo. Muitas vezes, o saber científico sente dificuldade de contextualizar esses saberes que o sujeito carrega. Nesse sentido, coloca-se o desafio na percepção da educação para que promova o espaço de partilha de experiências vividas individuais e sociais, oportunizando que a própria vivência do indivíduo crie a possibilidade da epistemologia vivenciada na sala de aula. A Carta da Transdisciplinaridade (Artigo 11, 1994) propõe:

Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Conhecer os saberes e entrelaçados pelos partícipes da escola é um caminho complexo, pois fazem parte de um processo da construção social, cultural, político, econômico. Então, a escola tem seu papel importante nesse caminhar, porque todo o saber deve ser considerado uma nova criação, recriação, uma nova descoberta a respeito da complexidade diante das demandas sociais. Edgar Morin (2003, p. 25) afirma:

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o

diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

As experiências vivenciadas pelos sujeitos na sala de aula viabilizam uma atitude política, no sentido de intervenção das práticas das políticas educacionais impostos para eles. Esta atitude tomada por alunos permite que o conhecimento ultrapasse o teor pedagógico experienciado naquele momento, que pode ser visto como sugestão de proporcionar a sua interação de valores éticos, estéticos e emocionais no ato da prática pedagógica, assim superando as fragmentações das disciplinas e criando a possibilidade de afinidade entre o conhecimento das experiências vividas e o conhecimento científico no meio “das disciplinas” ou entre sua natureza e cultura. Wanzeler (2019) afirma:

Esta experiência foi construída pelo imaginário e pela intuição de que a complexidade, como operador cognitivo de religação, proporcionaria a abertura do conhecimento diante dos contextos em que eles nasceram. Isso inclui sabedorias, cosmologias, ciências, culturas, mitos. Significa não apenas conhecer as fronteiras do conhecimento, mas aquilo que está dentro dele, que o atravessa e vai além, em outros termos permitiu a experiência da transdisciplinaridade (WANZELER, 2019, p. 16).

O seio escolar vivido pelo conhecimento prévio do aluno pode repercutir na construção do processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem pode ser o resultado da mudança na forma de olhar a realidade e enxergar os valores da diversidade dos saberes enquanto sujeitos sociais que estão continuamente no processo de aprendizagem, sem se prender ao conhecimento fragmentado das disciplinas. Morin (2003, p. 44) pontua: “Assim, todas as disciplinas, tanto das ciências naturais como das ciências humanas, podem ser mobilizadas, hoje, de modo a convergir para a condição humana”. Portanto, trabalhar na dimensão da transdisciplinaridade requer constante reflexão da prática pedagógica e um olhar transformador sobre o contexto social e a cultura da escola.

1.1.4 Ludicidade

O lúdico faz parte da vida e da convivência do homem independentemente de classes sociais. Nas últimas décadas, a ludicidade se tornou objeto de pesquisa em vários aspectos, ressignificando na prática pedagógica como instrumento de aprendizagem. De acordo com Santos (2007, p. 12):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Os recursos lúdicos construídos para finalidade da sala de aula podem fazer grande diferença no dia a dia da vida escolar de aluno. A interação entre os alunos será bastante preciosa no ensino-aprendizagem. Alcântara (2019, p. 14), afirma:

O saber lúdico se faz presente nas atividades humanas como nas brincadeiras, jogos, músicas, dança, roda de conversas etc. o educador precisa considerar nas instituições de educação/ ensino que o “brincar” e o lúdico contemplam as dimensões do desenvolvimento humano e são ferramentas pedagógicas valiosas para entender como o estudante aprende, pensa e vê o mundo.

Nesse sentido, a ludicidade é compreendida numa alternativa metodológica capaz de proporcionar e facilitar em direção à aprendizagem, assim permitindo aos docentes vivenciar novas experiências, tornando mais compreensível cada situação apresentada pelo aluno; essa vivência pode ter troca de experiência entre aluno/professor, dessa forma contribuindo para mudar a concepção de mundo. Para Friedmann (2012, p. 54):

O educador precisa adotar algumas posturas a fim de alcançar mais eficazmente seus objetivos lúdicos, como por exemplo:

- Possibilitar tempo, espaço e materiais para a criança brincar livremente;
- Escutar o que ela tem a dizer, fortalecendo seus posicionamento e autoestima;
- Fomentar autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento da criança;
- Possibilitar ações físicas que motive a criança a ser mentalmente ativa;
- No caso de brincadeiras dirigidas, propor regras, em vez de impô-las; assim, a criança ganha a oportunidade de participar de sua elaboração. A criança se desenvolve social e politicamente e deve ter possibilidade de questionar valores morais. As brincadeiras e jogos em grupo dão inúmeras chances de criação e motivação de regras, verificação de efeitos, comprovação de resultados;
- Respeitar a resignificação que a criança dá às regras das brincadeiras espontâneas;
- Intervir eventualmente durante as brincadeiras e jogos, mas é desejável que deixe a atividade fluir entre as crianças; Só intervir em casos extremos;
- Nos jogos dirigidos, é preciso ser claro e breve na hora de explicar as regras da atividade proposta. Ao adotar tais posturas, o educador alcança o seu papel como educador lúdico e criativo, que compartilha o processo de desenvolvimento de seu grupo.

Por meio das atividades lúdicas, o professor estimula o aluno à criatividade, espontaneidade, estratégia de descobrir o novo, dando possibilidade significativa de ser sujeito da própria aprendizagem, para que ele possa compreender o que está aprendendo. Cabe aos educadores analisar e refletir sobre os benefícios das atividades lúdicas e efetivar como recurso pedagógico que tenha valor educacional. Segundo José Alcântara:

O ensino e a aprendizagem vivenciados com ludicidade possibilitam a integração do sentir, do pensar e do querer, permitindo a construção de conceitos, regras e atitudes permeadas de alegria, prazer em querer fazer e aprender (ALCÂNTARA, 2019, p. 14).

Desse modo, no lúdico, os sujeitos interagem com o mundo, dando abertura à autoconfiança, autonomia, tomada de valores éticos, na qual as atividades contribuem para o êxito da sua aprendizagem. Portanto, é importante que os educadores proporcionem caminhos significativos mediando o processo prazeroso de ensino-aprendizagem.

2. RESULTADOS ALCANÇADOS

As aulas foram desenvolvidas numa perspectiva transdisciplinar com diferentes temáticas. As que mais se destacaram foram as descritas abaixo:

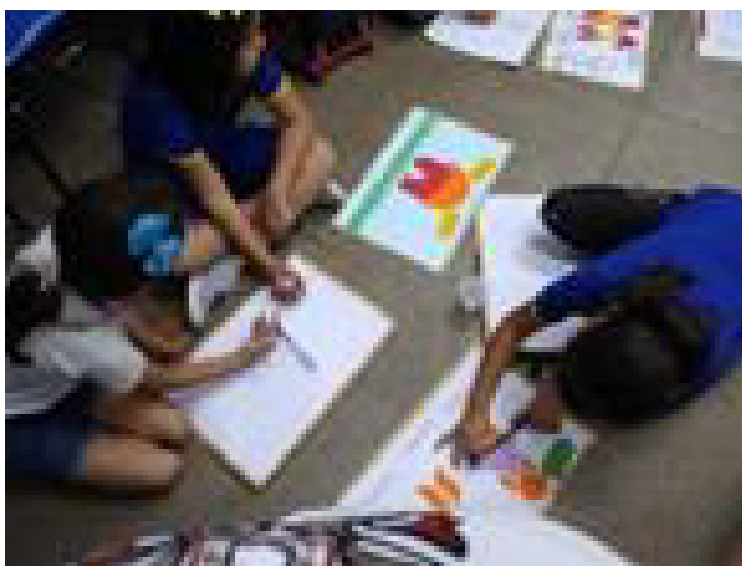
Figura 1 - História dos números e as formas geométricas



Fonte: Clarice Arbella (2019)

Essa atividade foi realizada por meio da contação de história, na qual o aluno pudesse interagir a história de forma criativa, que contribuiu na compreensão do surgimento dos números, como as pessoas de uma determinada época contavam, como se relacionavam com a natureza, envolvendo leitura e escrita das falas das personagens.

Figura 2 - Olhar matemático dos alunos



Fonte: Clarice Arbella (2019)

Essa aula propiciou os alunos contarem como eles entenderam. Na apresentação foi criada uma dramatização para desvendar a história da matemática. Possibilitou a

melhor compreensão da leitura, escrita, a maneira de contar os números, as artes de desenhar e identificação das cores.

Figura 3 - Árvore literária, trabalhando os gêneros textuais



Fonte: Clarice Arbella (2019)

A sala de aula foi enfeitada com a planta encontrada no corredor da escola. Entre as folhas da planta foram colocados os pedaços recortados de um texto intitulado “O homem e a natureza”. Trabalhando em equipe, o representante de cada uma delas fez a leitura em voz alta, para que os colegas pudessem ouvir e interpretar o que texto queria dizer. No decorrer das atividades os alunos aprimoraram a interpretação de texto, conscientizando-se do cuidado com a natureza, e ao mesmo tempo ficou mais visível como um texto pode ser dividido em várias partes. Também foi positiva a contagem das palavras do texto recortado.

Figura 4 - Resolução matemática envolvendo a divisão



Fonte: Clarice Arbella (2019)

Na aula seguinte, foi trabalhada com material de cartolina cortada em formas geométricas, utilizando sementes de açaí coloridas colocadas nas cuias, materiais que eles já conhecem. A dinâmica motivou nos alunos como resolver a operação da divisão de forma simples e descontraída.

Figuras 5 - Jardim literário e resolução matemática



Fonte: Aluno Miguel (2019)

Esta aula foi desenvolvida na forma de gincana, em quatro equipes. Com essas atividades os alunos descobriram os textos dos gêneros textuais, a maneira simples e o gosto de resolver problemas matemáticos. Os materiais usados prenderam a atenção dos alunos ao dinamizar a divisão, visando a ideia de cooperação, respeito, solidariedade, raciocínio lógico, criação de estratégias para encontrar a resposta, capacidade de expressão e interpretação.

Por meio das atividades realizadas na intervenção pedagógica, conforme o projeto, foi dada uma contribuição na aprendizagem dos alunos. Com as atividades lúdicas, os alunos perceberam com mais clareza a forma de resolução dos problemas matemáticos e a interpretação textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa abordagem etnográfica é possível quebrar os paradigmas dos compartimentos disciplinares, levando em conta a possibilidade de diálogo entre as disciplinas proposto no currículo escolar como forma de implementação transdisciplinar e valorizando as experiências do aluno, a cultura que ele carrega, visando a construção do conhecimento a partir das experiências partilhadas. Desse modo, promove-se a autonomia do pensar, do criar e recriar, promovendo novas descobertas dos contextos específicos da interpretação textual e da busca de respostas na resolução de problemas. Reconhece-se a limitação do professor no acompanhamento dos alunos, mas seu papel é ser criativo e dinâmico para estar ao lado dos alunos quando estes encontram dificuldades na aprendizagem. Pode-se dizer que este projeto de ensino-

aprendizagem com a temática proposta veio ao encontro da necessidade de auxiliar o aluno com dificuldades em interpretar textos e resolver problemas matemáticos. O trabalho percorrido de forma lúdica foi bastante apreciado pelos alunos. Ao longo das atividades percebeu-se que eles desenvolveram habilidades, motivação, coerência na atitude, interação, espírito de equipe. Cada aluno acreditou nas potencialidades que possuía e descobriu coisas novas, refletindo sobre seu processo de aprendizagem.

A escola precisa acompanhar a dinamicidade rápida dos comportamentos das mudanças sociais e culturais que transparecem no espaço educativo escolar. Cabe ao educador refletir e inovar as questões pedagógicas pertinentes ao século XXI. Até porque a sala de aula propicia ao educador vivenciar essas mudanças comportamentais dos sujeitos da nova geração e possibilita aos alunos também a capacidade de refletirem sobre a realidade em que estão inseridos, tornando assim sua aprendizagem significativa.

É importante perceber que na sala de aula se encontram variadas situações sociais e culturais. Nesses contextos, a escola deve ser ponte de interação de culturas diferentes e de entendimento dos problemas sociais, fazendo com que a sala de aula se transforme em inspiração de humanidade, cultura e natureza.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, José. *O lúdico no ensino da Matemática*. Manaus: Valer, 2019.
- ANDRÉ, M.E. D.A.de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2008.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Ensino fundamental de 9 anos*. BEUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia do. (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2007.
- BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)*. Brasília: A Secretaria, 1998.
- BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional (PCN), do Ensino Fundamental. Brasília, 2016.
- COSTA, A. A. *Direito e Método: Diálogos Entre a Hermenêutica Filosófica e a hermenêutica jurídica*. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, 2008. ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. Espaço de ação pedagógica: Escola de Ciência da Informação. UFMG, 2004.
- DANTE, L. R. *Formulação e Resolução de Problemas de Matemática: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2010
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.
- FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.
- Carta da Transdisciplinaridade*. Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura Teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1996
- MOREIRA, Miriam Gerheim. *Ensino Matemático: Ferramentas Digitais na Aprendizagem*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 07. Ano 02, Vol. 03. pp 154-165, outubro de 2017. ISSN:2448-0959
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *Saberes globais, saberes locais: O olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro, Garamond, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). *O lúdico na formação de professores*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Leilane Martins P. da. *Dificuldade de Aprendizagem na leitura e na escrita de crianças nas séries iniciais*. Rio de Janeiro, 2005.

SOUSA, Arianne Bezerra de. *A resolução de problemas como estratégia didática para o ensino da matemática*. 2005. 12 f. Monografia (Graduação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

VIEIRA, Suellen Hipólito. *Ensino de matemática: a resolução de problemas como método de ensino*. 2011. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superiorartigos/ensino-de-matematica-a-resolucao-de-problemas-como-metodo-deensino-4185289.html>>. Acesso em: 25 julho. 2019.

WANZELER, E. B. P. *Itinerários Etnopoéticos da Formação Continuada de Professores/as: territórios, saberes e protagonismo*. In: Luciana Aparecida de Souza Monteiro. (Org.). *Formação Docente: princípios e fundamentos* 4. 1ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

RELEITURA DE OBRAS RENASCENTISTAS COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Sara Maria Marques Lima¹

Alice Ramos de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este estudo é o resultado do projeto final do curso de especialização de Gestão de Projetos e Formação Docente, sendo uma parceria consolidada entre a Universidade do Estado do Amazonas - UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. O curso em si traduz-se em um projeto de adesão visionário, pelo qual se cria uma cultura de estudo na escola, oportunizando espaço de formação para professores de diversas instituições de ensino e egressos de diferentes cursos da UEA, abrindo, assim, espaço para a transdisciplinaridade.

Considerando a proposta em questão, objetivou-se a formação continuada na qual o docente pode se especializar dentro do âmbito escolar, sendo a escola e suas potencialidades o objeto de estudo. Através desta concepção, o professor, o aluno, a família, assim como os desafios metodológicos da escola, passam a ser fontes de pesquisa, resultando em um diagnóstico da sala de aula, uma matriz problematizadora e certa escuta sensível das dificuldades que inquietam o desenvolvimento pedagógico e intelectual da escolarização.

Através desta linha de reflexão, o projeto de aprendizagem passa a ser apresentado pretendendo unificar o ensino de Artes e a elaboração de produção textual focando no déficit de alfabetização, letramento e iletrismo, uma vez que, acordado em discussão e análise do eixo cognitivo do 4º ano, é um dos imbróglios que afetam a sala de aula.

1. Aluna do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente-UEA.

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço- OFS. Orientadora da pesquisa realizada. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

Através do ensino de Artes, o aluno desenvolve uma multiplicidade de fatores que viabilizam o desenvolvimento cognitivo e pedagógico e a educação integral, podendo compreender diversas disciplinas pela análise visual, habilidades motoras e capacidade de interpretação e compreensão de uma obra ou de uma observância a partir dela.

Conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacional de Artes (BRASIL, 1997) e a Proposta Triangular (2010) de Ana Mae, as aulas devem compreender três pilares fundamentais, sendo eles: Produção (Fazer), Fruição (Apreciar) e Contextualização (História da Arte). De acordo com essa tríade, o aluno aprende a importância da técnica e o processo criativo do artista, a contemplação e discussão estética acerca da organização visual e os contextos social, cultural e histórico nos quais a obra foi realizada.

Baseadas neste pressuposto, as tendências expostas para as aulas de artes pretendem trabalhar a expressão sensível do aluno, a progressão intelectual reflexiva, bem como o desenvolvimento da imaginação e criação onírica. Uma vez estimulados estes fatores em sua totalidade, o aluno passa a ser conhecedor da organização social e cultural em que está inserido, podendo desenvolver um pensamento crítico e reflexivo.

Dessa forma, pretende-se produzir a releitura de obras de Arte Renascentistas, sendo elas todas da Antiguidade Clássica, em que consiste em uma nova interpretação pictórica com características próprias acerca da obra maior. A partir da produção destas pinturas os alunos passarão a produzir textos dissertativos (introdução, desenvolvimento e conclusão) referentes à criação que realizaram e discutir sobre o que aprenderam sobre elas.

Tem-se como objeto metodológico a pesquisa qualitativa, por meio de fonte bibliográfica e documental, coleta de dados e análise, todas voltadas para a etnografia da educação. O estudo de caso foi realizado no âmbito escolar, permitindo um contato direto com a situação geradora e como se estabelece o mecanismo de funcionamento da escola de modo social e pedagógico por meio de relações e interações.

Desse modo, inicialmente, foi realizada a pesquisa diagnóstica e a escuta sensível, a fim de observar e conhecer a sala de aula, seus pontos positivos, dificuldades e situação geradora. Posteriormente, efetivou-se a pesquisa bibliográfica e documental de caráter explicativo e exploratório, por fim foi executada a aplicação do projeto.

1. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: METODOLOGIAS E DESAFIOS DO FENÔMENO EDUCATIVO

A educação básica atualmente compreende desde a educação infantil ao ensino médio, este período deve se iniciar entre quatro anos e ser finalizado aos dezoito anos, conforme a lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) de 1996.

É necessário denotar que para essa formação ocorrer de forma exímia depende-se de uma multiplicidade de fatores condicionantes, os quais possuem, individualmente, uma competência fundamental para a formação da criança e adolescente.

No entanto, ao analisar esta esfera de escolarização na prática, podemos observar diversos desafios e obstáculos na realidade educacional. Como exemplo: evasão escolar, abandono familiar, analfabetismo absoluto e funcional, iletrismo, falta de programas de formação continuada para professores, ausência de políticas públicas, entre outros fatores.

Por meio dessa perspectiva, tais problemas socioculturais e pedagógicos implicam decisivamente o desenvolvimento e maturação de cada aluno em particular, uma vez que para atingir a formação básica intelectual é fundamental uma estrutura sólida e construtivista de conhecido.

A escola é um dos espaços privilegiados de elaboração de projetos de conhecimento, de intervenção social e de vida. É um espaço privilegiado de experimentar situações desafiadoras do presente e do futuro reais, e imaginárias aplicáveis ou limítrofes. Promover o desenvolvimento integral da criança e do jovem só é possível com a união do conteúdo escolar e da vivência em outros espaços de aprendizagem (MORAN, 2007, p. 21).

À vista disso, faz-se necessário espreitar estas relações macroestruturais de espaços de aprendizagem como um bem comum para o educando, uma vez que, através da relação desta organização entre escola, família, aluno e professor, permite-se a consecução dessa abordagem de forma promissora.

Uma alternativa pedagógica imediata são os projetos de aprendizagem que se encontram propostos como alternativas auspiciosas para que possamos solucionar os impasses escolar e extraescolar.

Os projetos de aprendizagem também podem trabalhar diversas áreas do conhecimento conjuntamente e buscar alternativas secundárias para se solucionarem as adversidades que compreendem a dinâmica da sala de aula e da escola como um todo. Além de se trabalhar a transdisciplinaridade, este modelo não visa somente à dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa (CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994).

Como se verifica, é necessário um ímpeto socioeducativo transfigurado em um todo determinante, por meio de alternativas que possibilitem a melhora da qualidade de ensino e, desta forma, atingir a almejada eficiência do ensino regular.

1.1 ARTE E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E FRUIÇÃO

A arte é a expressão do íntimo de cada indivíduo ou de um grupo, traduzida pela potencialidade estética de forma materializada. Outrossim, a Arte ampara-se na subjetividade e interpretação do artista, despertando um questionamento introspectivo em quem contempla.

Ela pode vir permeada de signos, haja vista ser a pretensão da arte evoluir de acordo com o tempo e a cultura, sendo determinante para compreender a organização sociológica de diversos povos e grupos antigos. Assim, através das obras de arte, sejam elas pinturas, esculturas ou projetos arquitetônicos, pode-se observar e aprender a estrutura comportamental por costumes e preceitos que perduram até a atualidade.

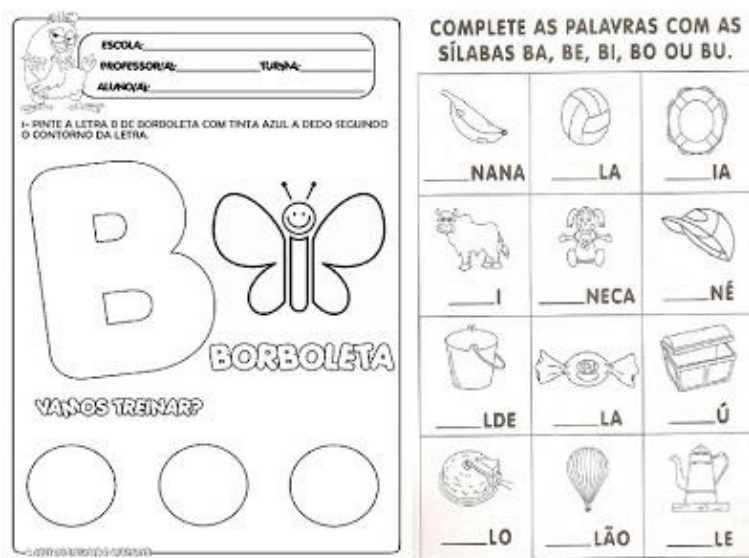
Mesmo sendo uma necessidade de todo e qualquer ser humano desde a fala ou garatujas, o ensino de artes como disciplina obrigatória no currículo escolar é uma conquista recente na historicidade da educação. À medida que se compreende a sua exímia importância, podemos romper com o paradigma de que é uma disciplina inferior, pois muitas vezes o ensino artístico é meramente reduzido a um espaço recreativo ou apenas dedicado a artistas ou apreciadores da Arte maior em museus e galerias.

Entretanto, a Arte ampara toda e qualquer área do conhecimento por ser necessário explicitar e demonstrar cada informação de forma visual, seja na Matemática

por meio de formas e objetos ou na Língua Portuguesa, caracterizando o nome de um substantivo, por exemplo.

No processo de alfabetização e letramento, o professor utiliza figuras e símbolos por associação para que o aluno passe a assimilar que determinada letra e sílaba denomina algo e o caracteriza como particularidade. Assim, a alfabetização passa a ser feita também de forma visual e estética, através do estímulo óptico condicionante. A seguir, observam-se exemplos de atividades que seguem esse modelo:

Figura 1 - Atividade de Alfabetização



Fonte: Blog do saber (2017)

Nas séries iniciais para este processo formativo de alfabetização, o professor utiliza tinta, giz e lápis de cor de forma lúdica. Tais ferramentas possibilitam a capacidade criativa, fomentam a imaginação, estimulam a coordenação e expandem as interações psicossociais por meio da emoção, reflexão e trabalho em grupo, ao passo que a disciplina também exerce uma arte terapia, o que leva a turma e a aula a serem mais dinâmicas e participativas.

A formação artística, entretanto, tem como prelúdio em seu ímpeto formativo seguir uma perspectiva humanizada, de forma determinante e metodológica para transpor e explanar as técnicas artísticas de forma plástica e os conteúdos da linha historiográfica da História da Arte.

Na Proposta Triangular de Ana Mae, prescrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Arte, está prescrito que o ensino artístico dar-se-á da seguinte forma:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. Na prática das salas (BRASIL, 1997, p. 49).

De acordo com esse paradigma, é imprescindível ensinar e aplicar na prática, a Proposta Triangular para que o aluno aprenda diversas formas artísticas como molde técnico, exemplificativamente à pintura, escultura, gravura, cerâmica, entre outros, por meio do processo criativo, a fim de apreciar e fruir como método pessoal e coletivo. Outrossim, a contextualização da Arte voltada para a história e cultura, sendo um bem comum que possibilita a liberdade de expressão tal como a preservação da memória desentende como pesquisa e comunicação entre os povos.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a qualitativa, nesse modelo os estágios reconhecidos do processo de pesquisa consistem em formulação do problema, identificação das informações-chave, coleta de dados e análise, conforme aponta Moresi (2003). De acordo com essa sistematização, foi realizada a pesquisa etnográfica no âmbito escolar.

A pesquisa etnográfica na área da educação compreende a observação e interação do pesquisador com o objeto pesquisado, bem como o enfoque na situação geradora na prática escolar diária, segundo Marli André (2005).

É de suma importância, nesse modelo de pesquisa, a observação do complexo escolar como um todo para compreender a cultura estrutural que se opera na escola. É necessária uma amplitude dos reais problemas, sociais, políticos, culturais e educacionais por meio de observação participante.

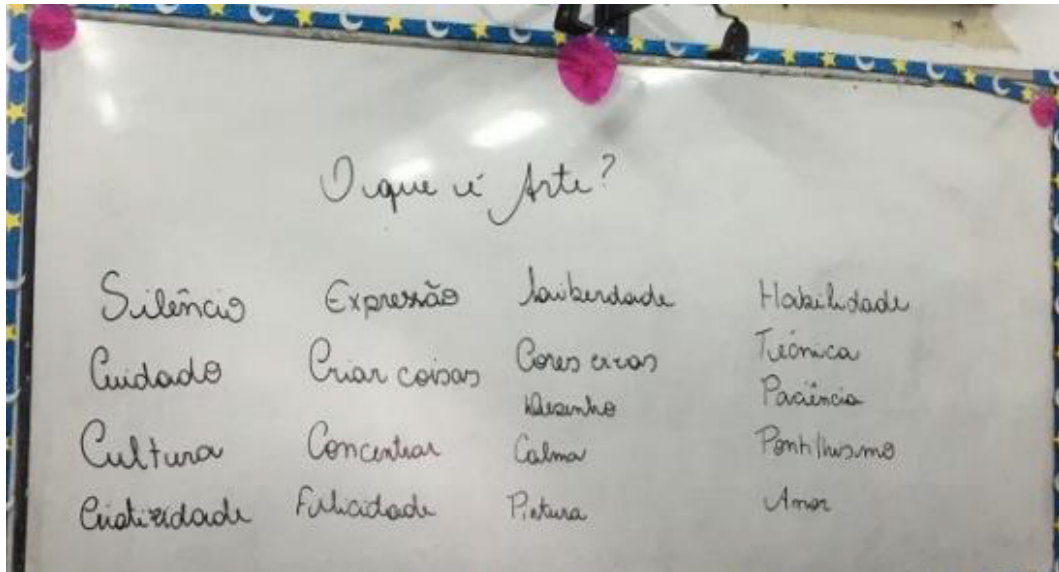
Desse modo, desde o início desta formação, a escola foi observada como um todo e gradativamente foi realizada a análise do currículo escolar, a pesquisa diagnóstica, a escuta sensível e a situação geradora de pontos positivos e as dificuldades a serem minadas. Como decorrência do estudo, individualizou-se a problemática que atinge a escola e a sala de aula, posteriormente foi realizada pesquisa bibliográfica e documental de caráter explicativo e exploratório e, por fim, a aplicação do projeto de aprendizagem.

3. ESTÉTICA RENASCENTISTA: RELEITURAS E PRODUÇÃO TEXTUAL

O Renascimento é um movimento que ocorreu na Europa durante os séculos XIV e XVI, caracterizado por exaltação ao belo, alusão à arte greco-romana e mecenato. Dividiu-se em três períodos: *Trecentto*, *Quattrocento* e *Cinquecento*.

Este íterim da História da Arte foi o tema escolhido para a realização do projeto pedagógico da turma do 4º ano C. Inicialmente, foi realizada uma aula explicativa sobre o que é arte e qual a visão deles acerca da disciplina, a fim de ampliar a observância da turma para o real significado das aulas de artes. Conforme pode ser vislumbrado na figura 2:

Figura 2 - Definição de Arte



Fonte: Sara Marques (2019)

Posteriormente, os alunos tiveram uma aula sobre História da Arte e o período denominado Renascença ou Renascimento. Aprenderam sobre o processo cultural e organização social da época, bem como o estilo artístico de artistas como: Leonardo da Vinci, Michelangelo, Botticelli, entre outros que foram mencionados em aula. Devido à complexidade e extensão de todo esse período, focamos na fase do *Quattrocento* para compor a releitura de grandes obras.

Os alunos produziram esboços, ou seja, projeções da idealização de seus trabalhos, feito isso, prosseguiram para a composição de sua pintura. A atividade foi realizada em dupla, a fim de trabalhar a coletividade e diferentes visões sobre o mesmo objeto artístico.

Figura 3 - Esboços da pintura



Fonte: Sara Marques (2019)

Consequentemente, seguiram a linha de processo artístico para a produção da pintura. Alguns alunos possuíam habilidades para o desenho, como pode ser observado

na figura 4, outros para pintar, enquanto alguns apresentavam dificuldades de forma geral, então auxiliei nesta execução. O resultado dos trabalhos foi surpreendente e o que chamou mais atenção foi o envolvimento criativo da turma.

Realizada a parte artística, os alunos focaram em realizar a produção de texto no qual deveriam criar histórias imaginativas e oníricas para o personagem que pintaram, o desenvolvimento do trabalho ficou a critério da inventividade dos alunos, conforme pode ser observado na figura 4:

Figura 4 - Resultado das Releituras Renascentistas



Fonte: Sara Marques (2019)

Ao conversar com a professora regente da turma do 4º ano, durante o diagnóstico da sala, ela explicou as dificuldades dos alunos: alguns sabiam apenas soletrar, outros somente escrever o nome e um aluno em particular possuía problemas familiares, o que refletia em sua conduta em sala.

Acrescenta-se que um determinado grupo conseguiu realizar com exatidão o trabalho proposto e passou a auxiliar os demais que estavam com dificuldade. Após toda a turma concluir a atividade, cada um pôde apresentar sua pintura e história para os demais.

Dessa forma, este projeto exerceu os preceitos propostos na Proposta Triangular, sendo que a produção ficou a cargo da técnica de pintura, a contextualização teve como foco o Renascimento através da História da Arte e a fruição por meio da contemplação estética dos trabalhos. Em virtude desta trílice, pôde-se abrir um espaço de diálogo interpretativo e de significação recíproca.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de aprendizagem voltado para a Arte-educação envolveu os alunos de forma criativa e lúdica, sobretudo pelo fato de que eles estavam com uma carência em aulas voltadas especificamente para o campo das Artes, razão pela qual houve um engajamento pleno por parte de todos.

A Arte é a expressão do íntimo de cada sujeito, vinculada às emoções, ideias e concepção de beleza, traduzidas materialmente. O ideal de beleza sofre variações de acordo com o tempo, ligado à história e à cultura, desde os primórdios da humanidade a arte serve como meio de comunicação entre o indivíduo e o meio.

A obra de arte revela sua natureza não praticista, nem nitidamente utilitária, e sim o seu mais importante valor: o de forma artística, isto é, de manifestação de uma linguagem que, apesar da diversidade dos tempos e ambientes, tem por finalidade a expressão (PISCHEL, 1966, p. 7).

Conforme explicita a autora, a Arte está ligada a diferentes linguagens como: desenho, pintura, escultura, cerâmica, entre outros. É uma manifestação de forma estética que tem como vínculo a percepção visual e elementos da linguagem visual.

Esse conceito foi apresentado em sala e os alunos também contribuíram para a denominação de Artes de acordo com a percepção subjetiva de cada um. Durante a composição da pintura, houve envolvimento de toda a turma, pôde-se observar que as crianças estavam entusiasmadas pela proposta em geral, o maior anseio era em desenhar e pintar.

O resultado dos trabalhos foi deslumbrante e em minha visão como arte-educadora atesto que a turma cumpriu gloriosamente a proposta estética e o conceito do belo renascentista.

Destarte, os alunos propiciaram o desenvolvimento de seus estímulos artísticos, técnicos e poéticos visuais, apreendendo que cada um é um artista de grande potencial. Além disso, este projeto contribuiu para integrar de forma dinâmica a História da Arte e a importância sociocultural de obras e artistas.

CONCLUSÃO

Ante o exposto, conclui-se que este projeto possibilitou a implementação de um projeto de aprendizagem, sendo uma proposta auspiciosa para a concepção de formação continuada de professores em serviço, mediante o qual a escola passa a ser alvo de pesquisa e todos os mecanismos que compõem este universo educacional.

A pesquisa em questão aponta alternativas de observância da escola em sua totalidade, onde o professor atua como pesquisador e passa a ser ativamente participante da sua pesquisa, uma vez que este interage com o universo escolar e criando alternativas de solução para as problemáticas e indagações que atingem e comprometem o desenvolvimento educacional.

O estudo supracitado foi voltado para o campo da arte-educação, sendo seu enfoque central indagar como o ensino de artes pode ser determinante para objetivar o conhecimento, por meio de elementos estruturais, como exemplo a Proposta Triangular, sendo uma alternativa observada e exposta ao longo deste trabalho.

Levando em consideração esses aspectos, um ensino criador possibilita a interação e a inter-relação com outras disciplinas, que foi uma das propostas desta pesquisa, a qual incentivou a interação entre Arte e Língua Portuguesa, inserindo-a na realidade da escola pesquisada e na turma do 4º ano, onde o projeto foi aplicado.

O projeto teve como resultado treze releituras de obras de arte renascentistas e vinte e seis produções de texto, por meio das quais cada aluno retrata, a partir de

sua análise subjetiva e de prática artística, o enredo de personagens significativos da memória cultural do período renascentista.

Pela observação dos aspectos analisados, a metodologia aportada foi qualitativa com ênfase na pesquisa etnográfica. De acordo com os fatos expostos, a escola e a sua amplitude foram o cerne fundamental para produzir este projeto.

Para mais, esta especialização possibilitou um novo modelo de formação continuada em serviço para professores, sugerindo a cultura de estudo em seu campo de atuação, de modo que projetos nas mais variadas áreas do conhecimento surgiram como alternativas educacionais para suprir as deficiências de ensino e aprendizagem que atingem a escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Carta de Transdisciplinaridade. In: Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de novembro 1994.

MORAN, José Emanuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORESI, Eduardo (Org.). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. *Uma proposta de tipologia de Projetos Educacionais*. São Paulo: Vozes, 2006.

PLANO DE PROJETO ATRAVÉS DE QUESTÕES ESTRUTURADORAS. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BA77B4ADD-4C76-469A-8E26-728B00FA812A%7D_Quest%C3%B5es%20estruturadoras%20do%20plano%20de%20projeto%20PDF.pdf> Acesso em 08 ago. 2019.

PISCHEL, Gina. *História Universal Da Arte 3*. São Paulo: Mirador Internacional, 1966..

A PRESENÇA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO

Flávia de Melo Nogueira dos Santos¹

Alice Ramos de Oliveira²

INTRODUÇÃO

As Metodologias que possibilitam o ensino pela diversidade são indispensáveis, pois despertam a necessidade de pesquisa e do aprofundamento sobre o tema. Assim, este artigo trata de um estudo relacionado à presença da ludicidade para alfabetização e letramento de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental 1, na disciplina de Matemática. Teve como objetivo incentivar os estudantes a aumentarem a concentração e motivação para o aprendizado, despertando neles o interesse pela alfabetização e letramento matemático.

Esta pesquisa é resultado do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, das Oficinas de Formação em Serviço – OFS, que realizaram a formação em serviço, depois de pesquisarem e mapearem toda a realidade escolar. Como objetivo, o curso fomentou a capacitação dos educadores por meio de proposta inovadora e diferenciada, na rede educacional municipal de Manaus, Secretaria de Educação Municipal – SEMED, em parceria com a Universidade do Estado do

1. Licenciada em Matemática – Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: flaviamel_23@yahoo.com.br

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Orientadora da pesquisa realizada. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

Amazonas – UEA e com o Laboratório de Pesquisa e Experiência Transdisciplinar em Educação – LEPETE.

A análise teve como base a revisão bibliográfica, estudo de campo, pesquisa diagnóstica etnográfica e escuta sensível. Realizou-se a pesquisa em uma escola municipal da rede pública de ensino da cidade de Manaus, através da interação lúdica com a professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental 1, além da realização de aulas lúdicas para motivar e melhorar a concentração, aprimorando o processo de alfabetização e letramento matemático da referida turma.

O referido processo é comumente utilizado no estudo da língua materna, portanto são inseparáveis e complementares. No entanto, a mesma realidade envolveu outros campos do saber, a Matemática, que possui uma linguagem singular, precisando ser ensinada e aprendida com características peculiares, tendo a capacidade de traduzir a natureza e transcrever os raciocínios lógicos dos seres humanos.

O ensino de matemática, por meio da ludicidade, pode ser um dos caminhos para a aprendizagem significativa, em todos os níveis de ensino, principalmente nos anos iniciais, por ser uma metodologia capaz de ser imersa no contexto das vivências de crianças. Nessa perspectiva, verificaram-se, portanto, grandes desafios, aos quais professores submeteram-se quando adentraram no universo infantil, pois a inovação e criatividade devem estar presentes no referido processo educacional.

1. LUDICIDADE, CAMINHO A SER PERCORRIDO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO

Estudar Matemática de um modo significativo ainda é desafiador, trabalhar apenas nos moldes da educação bancária, não enriquece a aula, Freire esclarece:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

Tais aulas não contemplam as necessidades do mundo contemporâneo, imerso em tecnologia, inovação, globalização, etc., no qual estudantes possuem o acesso a diversidades de informações. Logo, teremos pessoas diversas no contexto do aprendizado. Assim, é válido o uso de múltiplas estratégias de ensino para aumento das potencialidades do ensino e aprendizagem, atingindo a heterogeneidade da sala de aula, aprofundada no complexo dos muitos saberes.

A fim de manter um ensino de qualidade e uma construção da aprendizagem, é necessário buscar outras possibilidades de recursos educativos para a obtenção de resultados que alcancem um público diversificado, e, ao mesmo tempo, ter uma aula enriquecida atendendo às necessidades emergentes. A Ludicidade é a

metodologia capaz de interligar o contexto escolar com o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Para Sérgio Ximenes (2001, p. 549), redator e revisor do Dicionário da Língua Portuguesa, o termo significa: “Lúdico *lú. di. co adj.* Relativo a, ou que tem caráter de jogos ou divertimentos”. O termo indica alternativa, ou seja, uma opção entre as duas coisas. Deduz-se que o lúdico pode ser tanto brincadeira que provoca divertimento por meio de alguma atividade, quanto jogo, ação de jogar, disputar, que facilita a aprendizagem. Dessa forma, a definição indica que o termo deixou de ser o simples sinônimo de brincar ou jogar espontâneo.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes na cultura de qualquer povo desde os antigos tempos. Através deles, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser cidadãos capazes de enfrentar desafios e participar do desenvolvimento de uma sociedade melhor. Ainda, segundo Almeida (1995, p. 41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA 1995, p. 41).

De acordo com Moura (1992), muitas pesquisas indicam que o jogo atrai a atenção da criança, auxilia no desenvolvimento infantil, na construção e releitura dos conhecimentos, proporcionando uma aprendizagem significativa. A participação ativa da criança e a natureza lúdica inerentes a diferentes tipos de jogos têm servido de argumento para fortalecer a concepção de que a criança aprende matemática brincando.

O brincar aprendendo e/ou ensinando é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de envolver a pessoa de forma intensa e total, criando um clima de motivação, capaz de gerar um estado de euforia. Em virtude dessa atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, as atividades de expressões lúdicas e criativas atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de instrução e inovação, um caminho a ser percorrido para o aprendizado. A ludicidade, no Ensino Fundamental I, oferece aos alunos a possibilidade de aprender com mais facilidade e interesse. Com isso, os alunos ampliam seus conhecimentos prévios, interagindo com os colegas, e a aprendizagem torna-se interessante e significativa para eles.

Piaget (1998) e Vygotsky (1989) consideram o lúdico uma ferramenta necessária para o desenvolvimento infantil. Sobre isso, Queiroz (2009, p. 26 apud Kishimoto, 2003) afirma que [...] é importante compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira como atividades que promovem mudanças significativas no desenvolvimento infantil e não apenas como um elemento presente no cotidiano das crianças.

Essas atividades devem ser desenvolvidas durante as aulas para motivar e aumentar a atenção dos alunos. O lúdico pode ajudar tanto na aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto nos ensinamentos, orientados pelo professor, ambos, alunos e professor, obterão novos conhecimentos para desenvolver o aspecto cognitivo, afetivo, pessoal, social e cultural.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CENÁRIO MATEMÁTICO

Ao lidarmos com ensino e aprendizagem passamos por várias etapas, dentre elas a alfabetização e o letramento da língua materna, Soares (2003) aponta que são os processos através dos quais se dá o contato da criança com o mundo da escrita. Esses ocorrem simultaneamente pela “[...] aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2003, p. 14). Nesse cenário, a alfabetização se coloca pelo domínio do código, e o letramento é definido a partir do progresso de habilidades para o uso adequado da leitura e escrita nas práticas sociais.

Alfabetização e letramento, ao serem trabalhados junto com a leitura de mundo da criança, dinamizam os pensamentos, relacionados às práticas e habilidades de leitura e escrita da língua materna, fazendo que ocorra simultaneamente. Afinal,

[...] são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2007, p. 15).

Logo a alfabetização e o letramento possuem individualidades. Exigindo uma metodologia específica com processos de aprendizagem diferenciados, todavia indissociáveis.

Ao se perceber ser fundamental o domínio de outros saberes, não somente os linguísticos, para proporcionar aos estudantes uma compreensão do mundo, passou-se a entender a importância de promover a alfabetização e o letramento em outros campos do conhecimento. Assim, configurou-se a transposição dos conceitos de alfabetização e letramento para o campo da educação matemática, no qual,

As pesquisas elaboradas no horizonte da região de inquérito da Educação Matemática trabalham em torno dessas preocupações, interrogando o compreender matemático, o fazer matemático, os significados sociais, culturais e históricos da Matemática. São, portanto, pesquisas que solicitam domínio compreensivo de um vasto horizonte de conhecimentos da Psicologia, da História, da Filosofia... e, certamente da Matemática (BICUDO, 1993, p. 20-21).

Alfabetização e letramento matemático, são estudados no campo da educação matemática, como complemento à matemática presente na escola, tendo um viés humanístico, diante do olhar reflexivo, iremos buscar primeiramente as noções, de alfabetização matemática, na perspectiva da educadora Danyluk (2002) é:

(...) um ato natural, onde o ser humano tem a possibilidade de desenvolver sua real inteligência e o educador pode contribuir para que a apropriação do sistema de representação das linguagens, convencionalmente adotada pelos homens, seja adquirida de forma significativa (DANYLUK, 2002, p. 20).

Ela considera a existência de um código matemático que utiliza signos para comunicar significados matemáticos. Dessa forma, ser alfabetizado em matemática “[...] é compreender o que se lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria” (DANYLUK, 2015, p. 26), em um processo de transcrição dos algoritmos os quais possibilitam a comunicação e a compreensão de saberes matemáticos.

Essa aproximação da Matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, dentre os quais destacamos Machado (1990):

Os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (MACHADO, 1990, p. 15).

Assim, a alfabetização matemática perpassa nos signos, a fim de serem aplicados em soluções de situações problemas da vivência do aluno, onde ele seja capaz de transcrever as soluções em signos, conhecendo significados para desenvolver o algoritmo, ampliando sua capacidade de concentração e raciocínio lógico.

Em associação à alfabetização matemática, teremos o letramento matemático, segundo Machado (op. cit.), partindo de diversos autores, ao analisar alfabetização e letramento da língua materna, ocorre o conceito de letramento matemático.

(...) podemos explicitar nosso entendimento para “letramento matemático” como expressão da categoria que estamos a interpretar, como: um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita (MACHADO, 2003, p. 135).

Segundo a definição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA,

“letramento matemático é a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de formas que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo”.

O letramento matemático, é o entendimento dos signos, da alfabetização matemática, transcrevendo problemas da realidade, utilizando práticas notacionais; onde indivíduos imersos na situação problema são capazes de interpretar, compreender e perceber soluções diversas de seu cotidiano, circunscritas numa linguagem matemática formal ou informal, para satisfazer as necessidades de suas vidas, formando cidadãos com sentimento, vivência e pensamento.

3. O PENSADO, SENTIDO E O VIVIDO

Diante da perspectiva do novo cenário de alfabetização e letramento matemático, bem como de propiciar o desenvolvimento das noções numéricas por meio de jogos e brincadeiras, observou-se a importância de realização de atividades lúdicas, as quais, segundo Leontiev (1988), contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança e o processo de ensino e aprendizagem.

Esse deslocamento, da alfabetização e letramento da língua materna para a educação matemática, fez emergir a alfabetização e letramento na matemática, promovendo a inserção de uma nova compreensão. Percebe-se esta como uma linguagem a ser desenvolvida, em que o ser alfabetizado consiste em dominar os códigos e signos; e o ser letrado, em compreender as diferentes situações sociais e culturais às quais a matemática se aplica.

Ambas as concepções, alfabetização e letramento matemático, fazem emergir um novo entendimento para a matemática escolar, não somente centralizada em aplicação de operações, contas, resultados e cálculos, mas também preocupada com as formas de compreensão desse conhecimento, sendo percorrido no caminho da ludicidade.

Diante deste olhar, partindo do referencial teórico foram planejadas duas atividades lúdicas, vivenciadas, em sala de aula, por meio do projeto de aprendizagem construído na especialização. Sempre com ênfase no processo de alfabetização e letramento matemático, utilizando o caminho da ludicidade, para motivar e aumentar a concentração enriquecendo o ensino e a aprendizagem.

Atividade lúdica 1: Vivência no princípio da contagem

- **Objetivo:**

Motivar o aprendizado dos alunos por meio da contagem.

- **Recursos:**

Roupa de pastor, barbante, ovelhas de feltro e toalha, fantoche, papel ofício, lápis HB, lápis de cor.

- **Etapas:**

- As crianças foram caracterizadas como pastores do campo e ovelhinhas. A professora narrou, por meio do fantoche a história do princípio da contagem dos números. As crianças falavam os seus números conforme a ovelha e, as que estavam sentadas eram responsáveis por contabilizar, por meio um nó para cada ovelhinha, as quantidades de ovelhas presentes, ajudando o pastor a contar seu rebanho.

- Os alunos do primeiro ano ficaram alegres, ao verem o fantoche Nico. As crianças encontraram dificuldade em realizar o nó no barbante, e associar os números à quantidade de ovelhas, durante a atividade, tocavam as ovelhas demonstrando afeto, sorriam muito, inclusive comentavam “posso abraçar a ovelhinha”, “ela pode ficar comigo? ”, a atividade passou a ter também, caráter sócio afetivo, fazendo elas sentirem ser parte da história dos números. A sala possuía dois alunos especiais, um estava presente, este relutou em participar, da atividade princípio da contagem, no entanto ao ver o fantoche começou a dialogar com o boneco, e pediu um abraço, perguntando se o fantoche voltaria; ao final, todas as crianças expressaram por desenhos seus sentimentos em relação à vivência do princípio da contagem dos números, ao estar observando os desenhos prontos, em pelos menos oito, do total de 15 crianças presentes, percebesse aspectos de ligação entre signos e significados numéricos.

Figura 1 - Atividade lúdica1- vivenciando



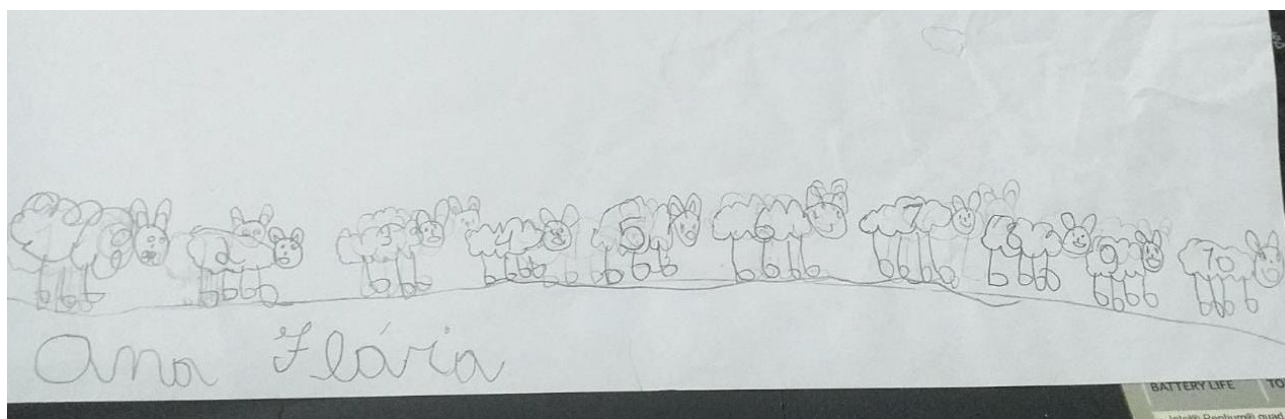
Fonte: Flávia Santos (2019)

Figura 2 - Atividade lúdica 1 - sentindo



Fonte: Flávia Santos (2019)

Figura 3 - Atividade lúdica - pensamento



Fonte: Flávia Santos (2019)

Atividade Lúdica 2: Decorando a casa com pastilhas de vidro

- Objetivo:

Estimular a concentração dos alunos por meio lúdico.

- Recursos:

Pastilhas de vidro coloridas, papel ofício com capacete desenhado, papel cartão, cola branca, barbante, grampeador e caneta hidrocor.

- Etapas:

- Foi descrita uma situação problema de uma vovó, que desejava trocar as cerâmicas de sua casa, por pastilhas de vidro, porém ela precisava saber a quantidade das pastilhas para realizar a compra; para essa pequena reforma, contratou engenheiros e engenheiras, responsáveis pela contagem.

- Então, as crianças receberam um capacete de papel e um crachá, passaram a fazer parte de uma situação problema, caracterizados de engenheiros e engenheiras de obra, observaram a prática de seus aprendizados na sociedade civil organizada.

- Contaram as pastilhas de vidro, em dupla, observavam cada bloco de pastilhas que contavam, perguntavam se a vovó ficaria contente com as cores das pastilhas, e se elas iriam poder ter as pastilhas em casa; a professora regente participou ativamente, as crianças ficaram concentradas, a dificuldade maior, era compreender a ligação entre os números (signos) e as quantidades (significados) de pastilhas.

Figura 4 - Atividade lúdica pastilhas de vidro



Fonte: Flávia Santos (2019)

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dialogar sobre a Alfabetização e Letramento Matemáticos ainda soa estranho aos ouvidos de muitos; de maneira geral, só se reconhece o termo “alfabetização e/

ou letramento” para explicar o processo de aquisição da leitura e da escrita em língua materna; a questão ainda é muito presente nas escolas das séries iniciais, pois pensa-se em ser preciso garantir o processo de leitura e de escrita, primeiramente, da língua materna, para, depois, desenvolver o trabalho com as noções matemáticas.

Todavia, em associação, alfabetização e letramento da língua materna e da Matemática, quando ensinados e aprendidos concomitantemente, são enriquecedores para consolidação da aquisição dos muitos saberes durante a vida escolar. Vale destacar que essa ideia, de somente alfabetizar e letrar na língua materna, coloca em risco a aprendizagem das primeiras noções da Matemática, pois as crianças desenvolvem a linguagem dos números em situações corriqueiras do dia a dia, assim como ocorre nas primeiras noções de linguagem, pode ser percebida em:

[...] uma atividade do pensamento que está em permanente relação com suas atividades diárias na escola, em casa ou em qualquer outro lugar. [...] Essas atividades referem-se à aquisição da noção de conservação, classificação, seriação, de espaço, tempo, velocidade, distância, causalidade, tamanho, espessura, peso, dentre outras. Tais atividades devem estar integradas com outros objetivos como o desenvolvimento da coordenação motora, do desenvolvimento social e outros (ARANÃO, 1996, p. 20).

Logo, existe uma linguagem matemática desenvolvida na infância. Mesmo sendo informal, esta deveria ser o viés necessário para o início de noções da linguagem matemática formal, no processo de alfabetização e letramento matemáticos, podendo ser trabalhada em associação com a leitura e escrita da língua materna para maior aproximação. A ludicidade é ferramenta eficaz para enriquecer e intensificar o desenvolvimento cognitivo, nos primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Aulas diversificadas, sendo desenvolvidas com o brincar e o ensinar, levarão as crianças à motivação e as aproximarão do universo dos números. Alfabetização e letramento matemáticos podem fluir e o conhecimento irá despertar nelas o desejo de aprender. O ensino e aprendizagem escolar precisam estar intensificados, causando forte impressão, afinal:

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente (SILVA, 2005, p. 26).

O ensino e aprendizagem, diante da ludicidade, para alfabetização e letramento matemáticos, podem conduzir a soluções e situações-problemas, devidamente compreendidas numa base dinâmica, na qual o aprendizado atende às expectativas do cotidiano e dos alunos.

A ludicidade é um dos meios a serem percorridos por educandos e educadores. Esse aprendizado e ensino podem estar entrelaçados à leitura e à escrita da língua materna, bem como ao cotidiano do aluno, visto ser esse um processo em que os alunos trazem noções do meio em que estão crescendo.

No entanto, sem inserção de inovação nas atividades que desenvolvem as noções de signos e significados matemáticos, as crianças sentirão enormes dificuldades ao

avançarem nos anos escolares seguintes em sua vida escolar, visto que muitas chegam sem nenhuma identificação dos signos e significados, que não foram postos de forma clara durante a vida escolar. Logo, o cuidado nessa inserção terá grande diferencial para suas vivências diante da língua materna e da matemática, associadas no processo de alfabetização e letramento. Dessa maneira, o professor pode conhecer o processo de aquisição de signos e significados, bem como de sua capacidade de interpretação.

A aprendizagem é um processo. Percebe-se que, aos poucos, os alunos estão assimilando signos e significados numéricos e reconhecem na forma lúdica muitos números, mas a sua associação em relação a significados necessita de estímulo para melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do aluno nos saberes de Matemática, necessita priorizar o pensamento, sentimentos e vivência, em torno de situações-problemas criados, diante da perspectiva lúdica. Por estar contida no universo infantil, os estudantes se motivam e estimulam suas atenções a solucionar questões matemáticas com características e habilidades próprias, atendendo ao desenvolvimento de suas competências. Professores e alunos precisam ter as noções básicas dos signos numéricos e seus significados.

Na vida escolar precisamos desenvolver e aprimorar os conhecimentos diante da perspectiva de sermos cidadãos, capazes de melhorar a sociedade onde estamos imersos. Daí a importância de sermos letrados e alfabetizados, não somente na língua materna, ou na matemática, mas também em todos os campos dos saberes.

Somente se tem alunos com senso de alfabetização e letramento se seus mentores possuem tal formação, daí a magnitude do curso de gestão de projetos e formação docente, pois traz ensinamentos pensados e vividos, diretamente ligados à realidade escolar, contato com conteúdos nunca sentidos, nem em nível de graduação. A exemplo, citamos, alfabetização e letramento matemático, um campo de descobertas, para ser inserido na metodologia docente. Na formação em serviço foi possível enriquecer o aprendizado e colocá-lo em prática na sala de aula.

Por vários momentos, percebeu-se o compartilhamento da prática docente, não somente por meios de conteúdos, mas também através de situações evidenciadas no cotidiano do professor, onde as emoções afloraram, capaz então de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem para toda uma vida, tanto na escola quanto em sociedade.

Alfabetização e letramento matemático, contribuíram para motivação e aumento da concentração, pois as crianças sentiram a presença dos números no contato com as atividades; na primeira ao contar as ovelhinhas, na segunda ao imaginar os números e perceber a existência deles ao contar as pastilhas. A professora regente, a princípio tímida, passou a interagir nas atividades, pois observava seus alunos mais interessados nas aulas e atividades propostas.

Passamos a ser alfabetizados e letrados, num panorama, transdisciplinar, com um olhar acrescido de uma escuta sensível para os cidadãos em formação, cientes da transcendência dos muitos saberes, os quais, enraizados, são capazes de mudar toda uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.
- ARANÃO, I. V. D. *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BICUDO, M.A.V. *Pesquisa em Educação Matemática*. Proposições, vol. 4, n. 1, p. 18-23. São Paulo, 1993.
- DANYLUK, O. S. *Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. 5. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.
- _____. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LEONTIEV, A. N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: Vygotsky, Lev S. (et al.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001b. p. 59-83.1988.
- MACHADO. A. P. *Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores*. Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MOURA, M. O. de. *A construção do signo numérico em sala de aula*. 1992. 151f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 1992.
- OECD. *Sample Tasks from Pisa 2000 Assessment. Reading mathematical and scientific literacy*, 2002.
- PIAGET, J. *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. *Educação infantil e ludicidade*. Teresina: Edufpi, 2009
- SILVA, M. S. *Clube de matemática: jogos educativos*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005
- SOARES. M. *Alfabetização e letramento*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26^a Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XIMENES, S. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Ver. e ampl. Sérgio Ximenes. São Paulo: Ediouro, 2001.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DAS DISCIPLINAS DE UM CURRÍCULO RESSIGNIFICADO NO CONTEXTO ESCOLAR

Joyce Kelle Sampaio Medeiros¹

Alice Ramos de Oliveira²

INTRODUÇÃO

A partir da observação da turma e de seu rendimento nas atividades escolares, simulados e avaliação de desempenho, notou-se que a performance dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa sempre apresentava menor índice de aproveitamento. Ao realizar uma pesquisa diagnóstica onde foram observadas as condições estruturais da sala de aula, a situação econômica da turma e a performance pedagógica da turma que serão relatadas e explicadas mais à frente, foi observado que, muitas vezes, os alunos no decorrer das aulas se mostraram desmotivados e apáticos, realizando as atividades propostas de maneira mecanizada e com pouco interesse. A partir de então iniciou-se uma conversa intitulada por escuta sensível, onde docentes e discentes apontaram as principais dificuldades encontradas nesse componente curricular. Bortoni-Ricardo e Fernandes (2008) afirmam que a partir do estabelecimento de uma relação dialógica onde exista “uma confiança mútua, o processo de ensino- aprendizagem ocorre com muito mais segurança e tranquilidade para todos” (BORTONI-RICARDO; FERNANDES, 2008, p. 42)

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas .E-mail: jksmedeiros@gmail.com

2. Coordenadora Escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço - OFS. Professora Formadora Secretaria Municipal de Educação -SEMED. E-mail:alice_ramos67@yahoo.com.br

A partir da pergunta geradora: “O que você pensa e acha sobre a disciplina de Língua Portuguesa?” Os alunos tiveram a oportunidade de definir suas observações e impressões do componente curricular em questão.

Surgiram então as respostas: muito calmo, escreve muito, falta de algo novo, falta de afinidade, não entendo nada, chato, cansativo, entediante, não consigo interpretar, difícil, não é interessante, como fatores que tornam a disciplina maçante ou dificultam o interesse da turma na leitura, escrita e produções textuais.

Outras palavras mais significativas foram ditas por outros alunos da turma: precisamos de mais interação, não copiar tanto, queríamos que tivessem em nossas aulas pegadinhas, assuntos novos, jogos, desafios, mais perguntas, mais divertimento, gincanas. Paulo Freire (1996) tinha uma teoria sobre a imposição de saberes aos alunos:

Nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua, ou pior, astutamente neutra de quem estuda [...] (FREIRE, 1996, p. 77).

Como titular da turma foi um choque de realidade e a partir de então pensamos em ressignificar as aulas das diversas disciplinas principalmente as de Língua Portuguesa, conciliar com possíveis estratégias norteadoras significativas para estimular a leitura, assim como o entendimento do que se lê de maneira lúdica e interativa, onde o aluno seja realmente sujeito participante e atuante na construção do seu conhecimento.

Nesse sentido pudemos confirmar as afirmações de Bortoni-Ricardo e Fernandes (2008) explicam que o fato de os alunos se sentirem à vontade para expressar suas ideias sem medo de errar e de serem alijados do processo que favoreceu a aprendizagem de toda a turma.

Ao longo da pesquisa procuramos responder ao seguinte questionamento: Como desenvolver estratégias para melhoria das habilidades de leitura e escrita dos alunos?

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de dados obtidos após uma pesquisa no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os resultados alcançados pela escola nos últimos anos pudemos constatar que o nível de proficiência em Língua Portuguesa sempre ficou abaixo da meta estipulada pelo Ministério de Educação.

Segundo a matriz de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na Língua Portuguesa são observados os seguintes itens:

- Procedimentos de Leitura;
- Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
- Relação entre textos;
- Coerência e coesão no processamento do texto;
- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- Variação linguística.

FIGURA 1 - Dados do Saeb Escola

Anos iniciais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação						Saeb				
	1º	2º	3º	4º	5º	P i	Matemática		Língua Portuguesa		N i
							Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	96,7	100,0	100,0	98,0	96,0	0,98	168,1	4,1	165,0	4,2	4,17
2007	100,0	88,9	68,4	--	--	0,84	169,0	4,2	157,5	3,9	4,05
2009	96,3	62,8	76,8	87,2	85,6	0,80	193,1	5,1	177,5	4,7	4,87
2011	97,1	74,1	74,2	80,2	84,6	0,81	202,7	5,4	184,2	4,9	5,18
2013	100,0	71,8	89,6	88,1	94,7	0,88	187,6	4,9	188,1	5,1	4,96
2015	100,0	100,0	77,9	98,2	93,1	0,93	213,8	5,9	206,0	5,7	5,79
2017	100,0	100,0	81,0	94,5	98,4	0,94	212,4	5,8	208,8	5,8	5,81

Fonte: INEP (2019)

A partir da observação e análise dos dados acima e das metas estabelecidas para as habilidades de Leitura e interpretações textuais, nos perguntamos: de que maneira podemos desenvolvê-las na sala de aula de maneira lúdica, eficaz e prazerosa? Questionamentos que não partem apenas dos professores e equipe gestora, mas que também são observados e sugeridos pelos próprios alunos:

“A gente está cansado de só copiar e responder”

Aluno 1

“Nós queremos aulas mais interessantes e interativas”

Aluna 2

“Eu leio, leio, mas parece que não entendo nada”

Aluno 3

Freire (1984) pontua que “o processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na codificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p. 11).

Esse pensamento é completamente compatível aos princípios desse projeto, em que procuramos valorizar os conhecimentos trazidos pelos discentes para construirmos novos olhares e saberes.

Solé (2012) também explica que “para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele” (p. 71). Em um primeiro momento essa afirmação pode parecer confusa ou prolixa, mas podemos entender que a partir do momento em que se desenvolve uma fluência na leitura ou mais experiências, a autora afirma que os leitores se utilizam de estratégias de forma inconsciente que são construídas ao longo de suas experiências leitoras.

Ao longo da caminhada escolar, muitas vezes os estudantes se deparam com problemas referentes à leitura, como não entenderem o significado de algumas palavras, o enredo das histórias, o assunto principal, como se dá a estrutura de um texto ou parágrafo, e dependendo do tipo de texto, não identificam a moral da história ou o seu principal ensinamento.

O uso das “estratégias deve ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na Leitura” (SOLÉ, 2012, p. 74).

O que nos faz voltar à matriz do Saeb em busca de desenvolvermos competências nas áreas avaliadas e demandadas pelo documento norteador. Para trabalharmos todos os itens solicitados procuramos primeiramente direcionar todos os esforços apenas para a disciplina de Língua Portuguesa, posteriormente observamos que poderia ser estendido para todas as outras disciplinas e variar os gêneros textuais estudados de acordo com os conteúdos, já que utilizamos os mais diversos tipos de textos em todos esses componentes curriculares.

A sala de aula passa a ser entendida como lugar de interação, lugar de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. Aluno e professor são sujeitos, cada um no seu papel, e interagem via linguagem, descortinando o conhecimento por meio de textos, de diálogos. Quando adotamos a concepção interacionista, nosso objeto de estudo passa a ser o texto, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano. (PORTO, 2009, p. 15).

Toda essa interação e busca em torno do aprendizado dessas estratégias se baseou no modelo apontado por Solé (2012) quando explicita que as estratégias visam contribuir para desenvolver a “compreensão leitora”, onde propõe um ensino em progressão ao longo de três etapas:

Na primeira, ou etapa do modelo o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria Leitura: Lê em voz alta [...] comenta dúvidas, falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolver.

Etapa de participação do *aluno*, uma forma mais dirigida pelo professor que pode formular perguntas, dando maior liberdade progressivamente para que o aluno participe [...]

Leitura Silenciosa onde os alunos realizam sozinhos as atividades que antes efetuaram com a ajuda do professor [...] (SOLÉ apud COLLINS e SMITH, 2012, p. 77-78).

Durante o desenvolvimento das etapas citadas acima os alunos puderam trabalhar com diversos tipos de gêneros textuais onde conheceram, leram, releram, interpretaram e produziram inúmeras matérias, experiências, receitas, cartazes, brinquedos etc. Isso fomentou uma vontade perceptível de ler e fazer, o que corrobora com a explicação de Porto (2009) que afirma que “ todo tipo de texto deve ser trazido para a sala de aula e trabalhado: textos que se complementam, ampliam o conhecimento sobre determinado assunto, [...] e estabelecem relações com a realidade” (PORTO, 2009, p. 27).

2. METODOLOGIA

Este projeto de aprendizagem e intervenção pedagógica foi realizado por meio de pesquisa aplicada, cujo enfoque será qualitativo. Gray (2012) explica que esse tipo de pesquisa “não é construída a partir de uma teoria ou uma abordagem metodológica unificada e pode se adotar várias posturas e métodos, estes incluindo o uso de

observações, entrevistas, questionários e análises de documentos” (apud FLICK, p. 136) e que este tipo de pesquisa é válido pois sendo contextual pode mostrar a realidade vivida dando ao pesquisador a ideia de como e por que as coisas acontecem.

É importante salientar algumas das características da pesquisa qualitativa:

É realizada por meio de contato intenso dentro de um campo ou contexto da vida real.

O papel do pesquisador é obter um panorama integrado de um estudo, incluindo as percepções dos participantes.

O principal foco da pesquisa é entender as formas como as pessoas agem e explicar suas ações. (GRAY apud MILES e HUBERMAN, 2012, p. 137).

As fontes de dados foram coletadas em campo, como já explicamos, sendo realizada a pesquisa na zona sul da cidade de Manaus, em uma escola da rede municipal de ensino, com uma turma do quinto ano, do Ensino Fundamental I, no turno vespertino, e seus objetivos como pesquisa exploratória procuraram responder o como desenvolver estratégias para melhoria das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Adotou-se como procedimento técnico de pesquisa a Pesquisa-ação definido por Thiollent (2002), como método de coleta de dados, além do bibliográfico foi utilizada a observação participante, bem como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT apud GIL, 2002, p. 30).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o desenvolvimento do trabalho observou-se através dos dados contidos no diagnóstico que pontuavam e levavam em consideração os seguintes aspectos: O número de alunos matriculados e de alunos frequentando assiduamente as aulas; as condições estruturais da sala de aula; a situação socioeconômica da turma e a performance pedagógica da turma.

Após a realização da pesquisa etnográfica realizamos a escuta sensível em sala de aula. Na ocasião pudemos observar as particularidades da turma e seus desejos de aprendizagem, e nesse momento relataram que gostariam que as aulas fossem mais estimulantes e participativas. Foi então que pensamos na possibilidade de tornar as atividades interativas, para que os alunos não fossem meros receptores, mas sim sujeitos de sua aprendizagem. Entrando em acordo com o que explica Freire (1987): “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p.39).

Após a realização do diagnóstico e da escuta sensível nós organizamos um planejamento a partir da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, foram elencados os seguintes conteúdos curriculares para nosso sumário de aprendizagem:

- **Língua Portuguesa:** Procedimentos de leitura: predição, inferências, clareza de objetivos de leitura, auto indagação. Observação e comparação de produtos culturais e artísticos. Texto narrativo: estrutura e elementos. Leitura oral e interpretativa. Variações linguísticas: modalidade oral e escrita. Noção de gêneros e tipos textuais. Gêneros literários: poemas, lendas, fábulas, contos, crônicas. Texto expositivo: definição e estrutura.

- **Matemática:** Situações – problema

- **Ciências:** Animais em zoológicos. Animais que vivem em condições extremas. O ar. Energia –as formas e as fontes de energia (eólica, solar, térmica, nuclear, etc) e seus impactos (positivo/negativo) na natureza e na vida do homem.

- **Geografia:** Os Continentes e os oceanos. A divisão política do mundo em países. Extensão territorial e limites territoriais do Brasil.

- **História:** Os primeiros habitantes: indígenas e suas diversidades;

- **Artes:** Música; Elementos do Ritmo e velocidade.

Após a definição do sumário de aprendizagem foi elaborado um cronograma de aulas onde esses conteúdos seriam explorados de maneira interdisciplinar. Fazenda (1979) compreende a interdisciplinaridade como uma elaboração ou troca entre disciplinas que manteriam “uma relação recíproca, de mutualidade ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados” (FAZENDA, 1979 apud VEIGA NETO, 1994, p 39).

Tabela 1 - Cronograma de execução de atividades

MÊS	DATA	CARGA HORÁRIA	TÓPICOS	RESPONSÁVEL	PÚBLICO ALVO
Fevereiro	19	2h	Pesquisa diagnóstica	Joyce Medeiros	Alunos do 5º B
	21	1h	Escuta sensível	Joyce Medeiros	
	21	2h	Matriz problematizadora	Joyce Medeiros	
Março	12	4h	Definição e escrita do Projeto de Aprendizagem	Joyce Medeiros	
Abril	02	2h	Contação de história e leitura individual	Joyce Medeiros	
	04		Leitura em grupo e explicação: Crônica	Joyce Medeiros	
	05	2h	Atividade em grupo: Análise de uma Crônica	Joyce Medeiros	
	09	2h	Realização de simulado e correção explicativa.	Joyce Medeiros	
	11	2h	Desafio de escrita	Joyce Medeiros	
	12	2h	Descrição divertida	Joyce Medeiros	
	16	2h	Aula digital: O Ar	Joyce Medeiros	
	23	2h	Desenho dirigido	Joyce Medeiros	
	25	2h	Texto descritivo	Joyce Medeiros	
	26	2h	Seguindo instruções e fazendo uma luneta	Joyce Medeiros	

Abril	30	2h	Continentes e divisão política do mundo	Joyce Medeiros	Alunos do 5º B
Maio	02	2h	Aula digital: Leitura (concentração)	Joyce Medeiros	
	03	2h	Elementos do ritmo e velocidade	Joyce Medeiros	
	07	2h	Texto informativo: revistas (maus tratos aos animais)	Joyce Medeiros	
	09	2h	Texto informativo: verbete dicionário	Joyce Medeiros	
	10	2h	Texto informativo: blogs (sobre animais da África)	Joyce Medeiros	
	14	2h	Produção textual: O Safari	Joyce Medeiros	
	16	3h	Energia: Tipos de energia	Joyce Medeiros	
	17	1h	Texto informativo: blogs	Joyce Medeiros	
	21	2h	Verificação leitura/ interpretação	Joyce Medeiros	
	23	2h	Verificação produção textual	Joyce Medeiros	
	24	2h	Mostra de aprendizagem	Joyce Medeiros	

Fonte: Joyce Medeiros (2019)

As atividades trabalhadas foram separadas a partir de um gênero textual e aplicadas em todas as disciplinas, de acordo com os assuntos estudados.

Por exemplo, em Ciências, um dos assuntos que explicavam sobre o estudo dos astros e do universo foi proposto aos alunos a partir de um texto instrutivo sobre a confecção de uma luneta, no qual eles se juntaram em equipes e a partir das instruções do texto conseguiram confeccionar a peça.

Figura 2 - Confeção de Luneta



Fonte: Joyce Medeiros (2019)

Figura 3 - Confeção de Luneta



Fonte: Joyce Medeiros (2019)

Um outro Gênero Textual estudado foi a crônica, onde os alunos puderam sair da sala de aula e se reunirem em outro espaço da escola identificando todas as partes do texto e percebendo que cada parte possui um objetivo conforme o andamento da narrativa. Outro ponto trabalhado durante este período foi a linguagem formal e informal além das variações linguísticas e regionalismo.

Durante as atividades sobre elementos do ritmo e velocidade, a turma confeccionou utilizando material reciclável, três tipos de instrumentos musicais e acompanhou ritmicamente algumas músicas, além de realizarmos atividades de reconhecimento de músicas a partir do ritmo e acompanhamento vocal das letras exibidas na lousa.

Figura 4 - Instrumentos musicais recicláveis



Fonte: Joyce Medeiros (2019)

Figura 5 - Videokê



Fonte: Joyce Medeiros (2019)

Outro tópico também trabalhado além da Leitura e Interpretação, foi a produção textual, sendo ela oral ou escrita, onde os alunos a partir de uma aula temática eram estimulados a escrever ou falar sobre determinado assunto. Um dos assuntos trabalhados nesse eixo de produção foi um debate sobre o tema pré-adolescência, momento em que a partir da leitura de uma entrevista sobre o tema, a sala foi dividida em dois grandes grupos, onde um lado defendia a existência da pré-adolescência e o oposto afirmava que a mesma não existe.

Uma das inovações no período de execução do Projeto de aprendizagem foi o uso dos tablets educacionais que foram utilizados para trabalharmos a leitura e, também, com assuntos específicos como o ar. No decorrer das aulas os alunos apresentaram imensa alegria e concentração na aplicação dos trabalhos. Durante o uso dos equipamentos, a professora pôde acompanhar o desenvolvimento de cada um pelo computador, e nesses momentos de trabalho individual cada aluno tem o seu ritmo respeitado e todo um aparato para cumpri-las ao seu dispor.

Figura 6 - Aula digital



Fonte: Joyce Medeiros (2019)

CONCLUSÃO

Após o término da execução do projeto pudemos observar grandes mudanças nos alunos, na professora e no andamento de toda a metodologia da sala de aula. Pois o objetivo geral de desenvolver estratégias diferenciadas e interativas para melhoria das habilidades de leitura e interpretação de gêneros textuais foi alcançado.

Antes, os discentes recusavam-se ou não aproveitavam as leituras e textos dos livros didáticos, após a intervenção pôde-se observar um outro comportamento, em que as leituras eram melhormente aproveitadas e os porquês, questionados, procurando entender que o texto era uma informação a ser dada e entendida.

Os resultados obtidos puderam ser observados por meio de um melhor desempenho na Avaliação de Desempenho (ADE) do 1º Bimestre, bem como nas execuções de atividades e trabalhos cotidianos, onde os próprios alunos afirmam que agora se sentem mais seguros ao ler e reler um texto.

Por meio dessa intervenção específica pudemos melhorar o desempenho da compreensão leitora da maioria da turma acompanhada, pois mesmo que haja problemas durante a leitura de um texto, os alunos procuram retomar a leitura com mais atenção, compreender ou procurar significados de palavras que não conhecem, aprenderam enfim, a tentar resolver os problemas que podem surgir durante uma leitura.

Solé (1998) explica que por meio do desenvolvimento das estratégias leitoras busca oferecer elementos para que o leitor possa construir uma outra ideia da leitura, que na verdade é a construção de todo um processo muitas vezes lento, mas sempre progressivo que “requer uma intervenção educativa, respeitosa e ajustada” (SOLÉ, 1998, p. 172).

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes. *Falar, Ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1984.

GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 5º ano do Ensino Fundamental. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf>. Acesso: 25/07/2019.

Matrizes e escalas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>>. Acesso: 25/07/2019.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Scilling – 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002, p.108

VEIGA NETO. *A disciplinaridade X interdisciplinaridade: uma tensão produtiva*. Trabalho apresentado no VII ENDIPE, Goiânia, 1994.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA ALFABETIZADORA

Olismarina Nascimento Conceição¹
Alice Ramos de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado como “A Educação Física como ferramenta alfabetizadora” é fruto da realização do curso de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, realizado por meio da parceria Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus e Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

O projeto foi idealizado a partir de uma intervenção pedagógica, aplicado em uma turma de 2º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Manaus. Após a realização do diagnóstico da referida turma, detectou-se um problema de ensino e aprendizagem dos alunos: cerca de 30% da turma não dominavam a leitura e nem a escrita. A pergunta que se faz necessária: como a disciplina de Educação Física escolar podia contribuir com o ensino e aprendizagem desses alunos? Como tornar as aulas mais atrativas, significativas e que atendessem à realidade desta turma?

Preocupada em solucionar esses questionamentos, foi elaborado o projeto de aprendizagem: A Educação Física como ferramenta alfabetizadora, que tem como objetivo principal oportunizar uma ferramenta pedagógica a mais no processo de alfabetização e, como estímulo, os conteúdos curriculares por meio de atividades inerentes à linguagem de Educação Física e atividades lúdicas, reconhecendo e trabalhando as dificuldades de ensino e de aprendizagem na leitura, na escrita e na oralidade, no cotidiano escolar e familiar, através do desenvolvimento do raciocínio por meio de jogos e brincadeiras e problemas relacionados à leitura, escrita, cotidiano escolar e familiar.

1. Professora Estatutária da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: olismarina.conceicao@seducam.pro.br

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Orientadora da pesquisa realizada. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

Visando oportunizar aos alunos formas diferentes, diversificadas, significativas de realizar as atividades tanto das disciplinas curriculares como também das aulas de Educação Física, Albuquerque (2012) afirma que estas atividades devem favorecer que as crianças possam, desde cedo, vivenciar:

[...] atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (ALBUQUERQUE, 2012, p. 22).

A minha inquietude começa quando entro na sala de aula e ouço os gritos de felicidade de todos os alunos da turma *"a Educação Física chegou eh! eh! (chegou! eh...)"*, é nessa hora que sinto o quanto essa disciplina é importante e querida pelos alunos da turma pesquisada e por todos os alunos da escola.

A partir dessa experiência vivida, refleti na possibilidade de conciliar o processo de alfabetização e letramento com os conhecimentos da Educação Física, uma vez que o processo de ensinar a ler e escrever pelo movimento psicomotor não ocorre, mas somente com a apropriação dos signos alfabéticos, onde se dá também na interação com o cotidiano que essa criança está inserida.

O mundo infantil é rodeado de ludicidade, movimentos, competição, colaboração e, dentro desse processo, os conteúdos das aulas de educação física organizam o saber e o saber fazer de cada um. É no brincar que acontece a aquisição ativa de conhecimento e a participação social em conjunto com o processo de aprendizagem. Nessa fase da vida, em que o aprender se transforma em uma interação da criança com o mundo real, e que o educador torna-se um facilitador da aprendizagem, Rodrigues (2013), afirma:

É válido destacarmos que as reflexões e os estudos acerca da aprendizagem lúdica como processo facilitador da aprendizagem têm um longo caminho pela frente. Portanto, compreender a importância da mudança na postura do educador bem como na dos educandos, entender a relevância do lúdico na aprendizagem e buscar estratégias para alcançar os alunos com o objetivo de construir o conhecimento com prazer, motivação e alegria é papel fundamental dos profissionais da educação nos dias de hoje (RODRIGUES, 2013, p. 49).

A disciplina Educação Física escolar é campo fecundo para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e significativas para os alunos, já que utiliza as brincadeiras, o lúdico e as inúmeras atividades físicas desportivas e recreativas favorecendo o prazer, motivação e alegria e proporcionando às crianças serem o próprio autor/ator de seu conhecimento.

Então, refletindo na problemática desta turma e em parceria com a professora regente da sala de aula, foi realizado este projeto de aprendizagem.

1. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA ALFABETIZADORA, SEGUNDO OS TEÓRICOS:

As realidades vividas pelos professores de Educação Física é de que sua disciplina está desvinculada do contexto escolar, pois alguns gestores públicos têm a visão de que essa disciplina é meramente uma atividade recreativa que promove o brincar por brincar. Esse entendimento vem ao longo dos tempos mudando e integrando a Educação Física como uma linguagem no processo de alfabetização e letramento do aluno, pois sua linguagem é realizada por meio da cultura corporal de movimentos e pelo prazer que as atividades físicas proporcionam ao corpo humano. Contudo, ainda há ausência de referências sobre a temática da educação física e o letramento, como afirma Viana (2017), em sua dissertação de mestrado,

“a ausência de conceitos e reflexões sobre a Educação Física e o letramento também foi diagnosticada quando realizamos o levantamento bibliográfico na área e encontramos poucos trabalhos sobre o tema. Soma-se a isso a ausência da alfabetização e do letramento na nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Física discutida atualmente, em que não há aproximações da Educação Física com a alfabetização e seus significados nas séries iniciais (VIANA, 2017, p. 5).

Nesse sentido, uma nova concepção do alfabetizar que é oportunizar à criança aprender de forma espontânea, através dos conteúdos da disciplina mais querida dos anos iniciais, vem se fortalecendo aos poucos com a publicação de artigos e estudos. Conforme Piaget (apud SUMUMMS, 1922), a primeira linguagem que a criança compreende é a linguagem do corpo, a linguagem da ação. É através do corpo que a criança interage com o meio. Partindo desse princípio, a Educação Física é uma ferramenta fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

A Alfabetização e Letramento são conceitos que vêm sendo trabalhados constantemente na escola, pois o alfabetizar ainda é um entrave nas políticas públicas de nosso país, pois não basta só o professor querer, precisa de mudanças que começam quando se ouve o que cada envolvido tem a contribuir. E o ponto fundamental nesse processo é entender que a criança tem sua forma de aprender e essa forma é a linguagem cognitiva, sinestésica e suas experiências vividas dentro e fora da escola. Essa forma de aprender vem através de jogos e brincadeiras que estão presentes em seu cotidiano.

2. JUSTIFICATIVA

Aprender a ler e escrever é um marco na vida de uma criança e esse aprendizado acontece gradativamente; mas, para algumas crianças, a forma de aprender a ler não começa com as letras e sim com o realizar dos movimentos e é nesse processo que a

disciplina Educação Física tem sua importância como linguagem da cultura corporal, que tem infinitas possibilidades de movimentos, som, emoção, disputas e brincadeiras, transformando-se em uma ferramenta alfabetizadora.

Acreditamos que a realização deste projeto contribui, principalmente, para deixar bem claros os reais princípios que devem ser seguidos nas atividades físicas escolares. Fica evidente a preocupação em destacar uma aprendizagem que objetive a cooperação, emancipação, convivência e participação, como forma fundamental ao desenvolvimento da personalidade da criança, preocupando-se não somente com o conteúdo acadêmico, mas com o mundo de conhecimento aprendido pelo aluno fora do contexto escolar. Essa nova postura do professor e aluno, no processo de ensino e aprendizagem, faz com que o professor aprenda com os alunos novos códigos a respeito de um determinado tema. Para algumas crianças, aprender com o colega torna-se mais atrativo, pois o olhar do outro a respeito da atividade é diferente do olhar do professor.

Ao ouvir um aluno se dirigindo a mim:

“Professora, por que a senhora não faz assim para ele entender melhor!”

Aluno 1

Entendi, que na atividade de juntar as letras para formar palavras, era difícil de ensinar em uma aula de estafetas. Tornou mais fácil com a ajuda das crianças e com a utilização dos movimentos corporais ficou mais interessante e prazeroso para todos.

3. METODOLOGIA

Como estratégia metodológica, este projeto de aprendizagem, utilizou a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que para André (2002) afirma, o uso deste método possibilita interpretar a realidade escolar, identificando seus múltiplos significados e desvelando as concepções de seus sujeitos. André (2008, p. 27), ressalta,

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Utilizou-se a Pesquisa-Ação, que de acordo com Carr e Kemmis (1986) conceituam, como uma forma de pesquisa realizada por profissionais, a partir de suas experiências práticas e pessoais. Deste modo essas ações difundem a Pesquisa-Ação em campos de pesquisa em educação.

Para Thiollent (2011) pondera que, a pesquisa pode ser qualificada de Pesquisa-Ação quando existir realmente uma ação por parte de grupos implicados no problema e sob observação.

4. O PROJETO DE APRENDIZAGEM SENDO REALIZADO

Durante os estudos e reflexões, o primeiro passo era conhecer a turma pesquisada. Foi feito, então, o diagnóstico da sala de aula e foi detectado que a problemática da turma era que, dos 32 (trinta e dois) alunos que frequentavam a sala de aula, 20 (vinte) alunos eram alfabetizados, ou seja, liam conforme o esperado para a série; 12 (doze) alunos não eram alfabetizados, ou seja não liam e nem escreviam conforme o esperado para a série; 4 (quatro) alunos apresentavam dificuldades psicomotoras e apresentavam sérios problemas de concentração e de dificuldades em atividades de coordenação motora fina; e 1 (um) aluno que apresentava dificuldades sócio-afetiva, já que esperava por tudo que queria ser realizado.

A parte prática do projeto de aprendizagem iniciou após a escuta dos alunos em uma atividade em sala de aula chamada de **escuta sensível**. Essa atividade inverteu a situação professor e aluno, proporcionou verificar o aluno como centro do conhecimento, procurando atender os anseios deles e da turma. Nesse diálogo, os alunos definiram o que queriam estudar e como queriam aprender, já que esses sabiam dos problemas que a turma apresentava.

Por fim, foi dito a eles que iriam participar de um projeto inovador na área de Educação Física para contribuir e ensinar os alunos que tinham dificuldade em ler e escrever. A partir desse diálogo, os alunos entenderam que as aulas dessa disciplina conciliariam com a alfabetização e letramento dos colegas.

As aulas teórico-práticas dos alunos contemplaram inicialmente as atividades definidas na escuta sensível da turma, que foram:

- **Para feijão adaptada:** Definida pelo aluno 1, em que os alunos, dispostos em círculo na quadra e em que um deles ficava no centro, ao sinal da professora, diria uma letra em alto e bom som e esta letra teria que ser da inicial do nome de um colega que deveria pegar a bola. Aquele que pegasse a bola primeiro seria o PARA FEIJÃO e deveria saltar cinco passos em direção ao colega que gostaria que fosse atingindo pela bola. Se acertada no alvo desejado, esse aluno deveria ser o próximo a chamar outra letra, iniciando novamente a atividade.
- **A pata cega alfabética:** Definida pela aluna 2, em que o aluno que foi tocado só poderia ser descoberto se identificasse a pessoa e soletrasse as letras do seu nome.

Foram realizadas inúmeras atividades específicas de coordenação motora geral e fina, além do desenvolvimento de habilidades motoras básicas de locomoção, de manipulação e as estabilizadoras, por meio de jogos de velocidade, resistência, equilíbrio, agilidade, força, destreza e outras atividades lúdicas sensório-motoras. Todas essas atividades foram realizadas por meio de jogos, recreação e utilização da cultura corporal de movimentos, conciliando com a utilização das letras do alfabeto, para reconhecimento e aprendizado, criando e recriando palavras dando ênfase ao método fônico de alfabetização e letramento.

Dentre as inúmeras atividades realizadas, descreverei 4 (quatro) que foram mais atrativas e significativas para o ensino e aprendizagem dos alunos:

Na atividade 1 - Pinçar Alfabético, que tinha como objetivo desenvolver a concentração, atenção, memória e a coordenação motora fina. Desenvolvimento:

Estafeta. Duas filas com o mesmo número de participantes, tendo a sua frente uma ficha com desenhos e nomes nos versos; a três metros de distância tinha tampinhas de garrafas pets com todas as letras do alfabeto. Ao soar o sinal combinado, o primeiro de cada fila deveria sair correndo e se dirigir à ficha para verificar o desenho. Em seguida, deveria pinçar com pregador de roupas letra a letra das tampinhas e formar o nome do desenho da ficha. Depois de realizada a atividade, a professora verificou se o nome da figura estava correto ou não, parabenizando os alunos pela participação na atividade proposta.

Figura 1 - Pinçar Alfabético



Fonte: Olismarina Conceição (2019)

Já nesta atividade 2 – formar seus nomes em grupo teve como objetivo trabalhar concentração, atenção e coordenação motora fina por meio das letras alfabéticas. Desenvolvimento: Os alunos formaram trios livremente. Cada equipe com 3 folhas de papel ofício, em que 1 (uma) folha seria entregue a cada integrante, e 4 (quatro) caixas de fósforos usados para a equipe. Ao sinal combinado, cada integrante da equipe deveria formar, com palitos de fósforos seu nome, utilizando cola branca. Ao final da atividade, cada equipe deveria entregar à professora as 3 (três) folhas com seus respectivos nomes. Ao final dessa atividade, houve a exposição do trabalho realizado. Alguns alunos comentaram entre si que não estavam entendendo o nome do colega.

Figura 2 - Formar seus nomes em grupo



Fonte: Olismarina Conceição (2019)

Enquanto na atividade 3 – bocha alfabética cooperativa, o objetivo era melhorar a concentração, coordenação espacial e acerto ao alvo. Desenvolvimento: Os alunos lançaram o caroço de tucumã pintado nos 04 (quatro) círculos concêntricos contendo as letras do alfabeto e posicionados à sua frente. Individualmente, os participantes pegaram a ficha ao seu lado, leram e foram até o local determinado com o caroço em mãos e lançaram no círculo com o intuito de formar as palavras que estavam na ficha. Só passava para a outra fase, após formar corretamente a palavra.

Figura 3 - Bocha alfabética Cooperativa



Fonte: Olismarina Conceição (2019)

Outras atividades interessantes foram desenvolvidas. Todas elas conciliando o desenvolvimento da Educação Física escolar com a alfabetização e letramento dos alunos.

O olhar da professora de Educação Física mudou e ela entendeu o quanto é importante e significativo mudar as estratégias de ensino e aprendizagem das aulas, através da construção e vivência dos conteúdos do currículo escolar desta disciplina para contemplar o desenvolvimento da criança nesse processo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A forma que a linguagem oral e escrita foi realizada no projeto de aprendizagem contribuiu com o desenvolvimento das atividades físicas propostas, típicas das aulas teórico-práticas da educação física e que foram exploradas para uma nova roupagem de contribuição no processo de alfabetizar onde o mais importante é o olhar do aluno. Cada atividade realizada proporcionava prazer enfatizando a importância do lúdico no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, o que favoreceu aos alunos que não se concentravam na sala de aula maior disposição para passar horas, na quadra, participando de atividades de concentração.

A mudança do ler e escrever teve significado para os alunos, pois na quadra, a atividade lúdica dava resultados concretos, uma vez que tudo era vivido e voltado ao seu cotidiano. Um arremesso, uma corrida, um salto ou até um grito de felicidade quando de um acerto, contribuiu para um alfabetizar letrando, ou seja, o avanço da leitura e escrita passou a ser uma prática social na turma permitindo ao aluno uma leitura do mundo à sua volta ao fazer o uso da escrita, mesmo que fosse uma

simples formação de palavras conduzindo-o à resolução prática de um problema. Que concordando com este pensamento, Vinotti (2011), declara:

a atividade realizada na aula de Educação Física, pode colaborar para o aprendizado da leitura e da escrita, sendo que o movimento ou a exploração de diversos tipos de movimentos, é capaz de levar o aluno à comunicação e à expressão de fatos e ideias. A educação física é movimento. A escrita também é movimento. E a leitura também tem seus movimentos. Todos os três temas têm uma palavra em comum então, nada mais adequado do que aproximá-los (VINOTTI, 2011, p.96-97).

Figura 4 - Formar seus nomes



Fonte: Olismarina Conceição (2019)

Nas atividades do pinçar, os alunos desenvolveram o raciocínio lógico, também estimulou a memória, valorizou toda forma de comunicação verbal e mostrou a importância de cooperar. Nessa atividade, percebi que algumas crianças começaram a formar palavras simples, mas que ainda confundiam as letras p com b. O que mais me impressionou foi a maneira que os coleguinhos explicaram a diferença das letras, uma vez que tinham uma forma peculiar de explicar própria da faixa etária. Formar seu nome em grupo foi a atividade que mais prendeu a atenção e concentração, mas exigiu uma boa coordenação motora fina, já que a atividade demandava habilidade ao pinçar com os dedinhos o pregador para pegar as tampinhas de garrafas pets. E o ponto fundamental para os alunos era participar das atividades propostas e escrever corretamente o que estava sendo solicitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de pesquisa do projeto “Educação Física como Ferramenta Alfabetizadora” contribuiu para um olhar reflexivo, dinâmico, criativo e melhor entendimento no processo em que o aluno passa a ser alfabetizado de forma significativa. Aprender a ler e escrever é um marco na vida da criança e esse aprendizado acontece gradativamente. Mas, para alguns alunos, a forma de aprender

a ler não começa com as letras, e sim por meio da cultura corporal de movimentos que traz de seu contexto social. E é nesse sentido que a disciplina Educação Física tem sua importância como linguagem corporal, na socialização, com emoção e nas brincadeiras. Também mostrou a importância da partilha, cooperação, solidariedade e sensibilidade ao enxergar o outro com suas dificuldades e potencialidades.

As Oficinas de Formação em Serviço – OFS, propuseram uma nova visão estratégica de metodologia de ensino e de aprendizagem em relação à prática pedagógica do professor de Educação Física, possibilitando ao aluno interagir por meio do movimento de forma lúdica.

Sendo assim, as atividades executadas, refletidas e vividas neste projeto de aprendizagem, contribuíram para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, utilizando todas as competências e habilidades da Educação Física escolar e favorecendo a autonomia aos alunos, criando e recriando novos saberes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. 4º ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

_____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2008.

CARR, W.; KEMMIS, W. *Becoming critical education: knowledge and action research*. London: The Palmer Press, 1986.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

OLIVEIRA. *A Importância da Educação Física nas Fases de Alfabetização*. IX ENFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA. Ludmila Siqueira Mota. *Educação Física e letramento*. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Aproximações dialógicas [manuscrito]. Goiânia. 2017.

VINOTTI, Tiago Contesini. *Professores de educação física e professores alfabetizadores: entre diálogos e saberes*. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau – SC, 2011.

WI-FI CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO: DESCOBRINDO A ROBÓTICA

Marisa Conceição de Oliveira Soares¹

Maria Belacilda de Oliveira Feitoza²

INTRODUÇÃO

O projeto OFS é uma parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas e a Secretaria Municipal de Educação que oportuniza aos professores da Rede Municipal de Educação de Manaus uma pós-graduação em serviço, com o intuito de qualificar o fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

A última disciplina da pós-graduação favoreceu o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem, junto aos alunos da Escola Municipal Padre Calleri, situada no campo, na BR-174, KM-13. Embora a escola esteja situada no campo, é regida pelo calendário e currículo da zona urbana. A escola atende crianças de 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental 1, em tempo integral. Dentre esses alunos, estão os que compõem a turma de 5º ano na qual desenvolvemos o Projeto de Aprendizagem: Descobrindo a Robótica.

O Projeto de Aprendizagem desenvolvido atendeu às necessidades de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento, bem como seus anseios em conhecer a Robótica, por se tratar de um projeto interdisciplinar.

1. Pós-Graduada em Gestão de Projetos e Formação Docente - UEA. Licenciada em Pedagogia-UFAM.
E-mail: marybolina@hotmail.com.br

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Formadora da Secretaria Municipal de Educação/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação - LEPETE
E-mail: belacilda@gmail.com - Orientadora.

1. ELABORANDO O PROJETO DE APRENDIZAGEM

À elaboração do Projeto de Aprendizagem, antecederam momentos de estudos sobre currículo, cultura, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e outros assuntos que nortearam nosso trabalho.

Nossa orientação conceitual e epistemológica se baseia no pensamento complexo, que, segundo Wanzeler, busca:

(...) promover a reintegração de valores éticos, estéticos, sensíveis no seio das práticas pedagógicas e cotidianas das escolas, rompendo com a fragmentação disciplinar e estabelecendo vínculos entre o conhecimento da experiência e o conhecimento científico e entre a natureza e a cultura (WANZELER, 2014, p. 20).

A complexidade parte da noção de totalidade, incorporando a solidariedade, ao colocar lado a lado a razão e a subjetividade humanas. Traz consigo a transdisciplinaridade, que considera aspectos como princípio da incerteza e a perspectiva dialética e dialógica, e insere a dimensão espiritual, mítico-simbólica do humano. Favorece uma análise emancipada do conhecimento, com a reflexão do cotidiano, o questionamento sobre a sociedade como um todo e, reconhece e aceita a existência das contradições e das incertezas (MORIN, 2001).

A fim de desenvolvermos as competências necessárias para o desenvolvimento do pensamento autônomo de nossos alunos, procuramos conhecê-los melhor. O caminho escolhido para nossa pesquisa foi a etnografia. ANDRÉ nos propõe que a pesquisa etnográfica favorece a pesquisa em educação ao proporcionar *"a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado"*, tendo no pesquisador *"o instrumento principal na coleta e análise de dados"* (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Assim, antes de dar início ao projeto de aprendizagem a ser desenvolvido na turma, foi realizada uma pesquisa junto aos alunos, através de conversas dialogadas, para que pudéssemos obter deles os conteúdos que tornariam a aprendizagem na sala de aula interessante e prazerosa, pois *"A Metodologia de Projetos que atende a uma visão de educação complexa, global, holística e emergente, exige processos democráticos de escolha e de envolvimento"* (BEHRENS, 2008, p. 37). No decorrer dessa pesquisa - ou escuta sensível - com os alunos, eles foram unânimes em responder que um assunto que muito lhes interessava era a robótica.

Diante do assunto de interesse dos alunos, realizamos momentos de estudos para verificação de como elaboraríamos e aplicaríamos esse projeto de aprendizagem, com o objetivo de proporcionar um processo que permitisse a ampliação dos conhecimentos através do tema escolhido.

A partir de tais estudos, elaboramos o projeto tendo como foco principal o aluno e suas reais necessidades de aprendizagem, ele como sujeito de seu processo de construção de conhecimento e o professor como mediador desse processo.

Após a elaboração do projeto de aprendizagem, cada professor planejou suas aulas e objetivos a serem alcançados no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem. O tema do projeto de aprendizagem deveria estar relacionado com os conteúdos propostos no currículo.

Ao concluir o planejamento, deu-se início à aplicabilidade do Projeto de Aprendizagem com os alunos do 5º ano. O tema em questão foi desafiador, pois não tínhamos conhecimento sobre Robótica, o qual teríamos que buscar através de pesquisas. A incerteza era evidente nesse momento, pois nos questionávamos: será que conseguiríamos propor aos alunos o que realmente gostariam de aprender e a partir daí produzir conhecimento?

Esta incerteza é pertinente, pois o processo de construção do conhecimento é *“marcado por relações ao mesmo tempo conflituosas, contraditórias e solidárias, nos quais as condições de construir conhecimento resultaram dessas relações”* WANZELER, 2014).

1.1 Projeto WI-FI: Conexão para o conhecimento

Durante a escuta sensível aos alunos da escola, percebemos que um tema que permeou todas as respostas das turmas foi a tecnologia e seus avanços. Assim, decidimos incluir a tecnologia em nosso projeto. Definimos o tema geral: WI-FI – Conexão para o Conhecimento. A partir do Tema Geral, desenvolvemos subtemas, divididos por turma. O 5º ano ficou com o subtema Descobrimos a Robótica, um interesse particular dos alunos.

Decidimos iniciar os projetos na escola com o que chamamos de “Visita do Drone à escola Padre Calleri”. Em um dos encontros com a professora coordenadora do Projeto de Aprendizagem na escola, tivemos contato com o drone. Este sobrevoou a escola, inclusive observamos o percurso que o robô fazia ao redor dela. Tivemos esse contato inicial, pois precisávamos pensar em como iríamos explorar esse evento em nossas turmas.

Durante essa aula dos professores, quando explorávamos o drone e suas utilidades, os alunos que estavam jogando bola no campo e outros que estavam próximos à horta notaram a presença do robô. Ao retornarem à sala de aula, relataram que viram um drone sobrevoando a escola.

Ao perceber que havia interesse dos alunos do 5º ano em relatar o ocorrido, decidi perguntar: O que pensaram quando viram o drone? Para minha surpresa, surgiram respostas com diferentes perspectivas. Os alunos fizeram os seguintes relatos:

“O drone era dos bandidos”

Aluno 1

“O drone era da Polícia procurando bandidos no meio do mato”

Aluno 2

“O drone era da SEMED vigiando se os alunos estavam estudando”

Aluno 3

“Como os professores não têm drone, deveria ser dos bandidos, porque a escola fica próxima da Penitenciária

Aluno 4

“Filmar os garotos jogando bola e colocar no YouTube”

Aluno 5

“Pensou que era abelhas ao redor deles”

Aluno 6

“Achou que ia ser jogada alguma coisa onde eles estavam.”

Aluno 7

Fizemos o registro, pois queríamos conhecer os significados, o universo cultural da escola (o cotidiano, as rotinas, as práticas, os objetos, os ideários), bem como a visão pessoal dos alunos sobre os acontecimentos, conforme solicita a pesquisa etnográfica que realizamos (ANDRÉ, 1995).

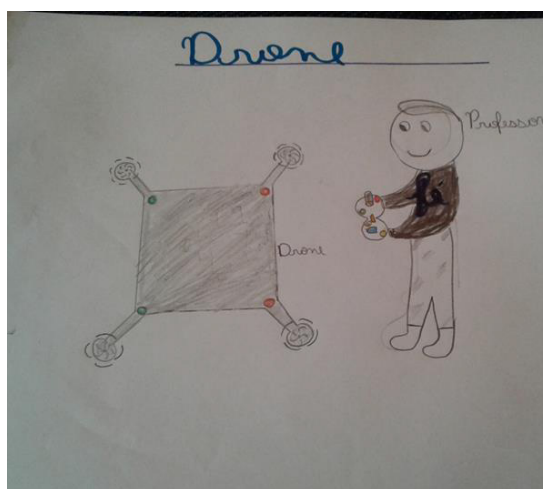
Dias depois, abrimos o Projeto de Aprendizagem com uma aula que ocorreu no pátio da escola com a visita de um drone. O robô chamou a atenção dos alunos. Alguns nunca tinham visto um drone de perto e esse momento foi muito significativo e prazeroso para eles. Neste momento, a curiosidade em saber quem estava no controle do robô era evidente. E logo veio a descoberta, ao identificarem o responsável pelo manuseio do robô.

Foi formado um círculo pelos alunos no pátio da escola e em seguida o drone sobrevoou lentamente dentro deste círculo. Na oportunidade, observaram cada detalhe desse robô: seu formato e as cores das luzes piscando, pois chamava bastante a atenção. Neste momento, notou-se a fascinação e o encantamento dos alunos pelo robô.

Após a observação realizada no pátio, os alunos voltaram para a sala de aula e foi sugerido que produzissem um texto sobre o objeto observado: o drone. Os alunos produziram um texto sobre o robô e suas descrições foram baseadas em tudo o que aconteceu no momento da visita do drone. Relataram que este momento tinha sido inesquecível para eles e que estavam orgulhosos da oportunidade que tiveram de observar um robô de perto.

Além das produções escritas, também fizeram desenhos, desenvolvendo a sua criatividade. Esta atividade chamou bastante a atenção. Um desenho feito por uma aluna mostra o responsável pelo manuseio do drone.

Figura 1 – Desenho feito por uma aluna do 5º ano



Fonte: arquivo pessoal

Na segunda aula, os alunos tiveram oportunidade de assistir a vídeos sobre a Robótica e depois o conceito de Robótica. Após os vídeos, tivemos um momento de conversa dialogada sobre o tema. Para minha surpresa, percebi o quanto os alunos já tinham noção sobre Robótica e esse foi um dos fatores primordiais nas discussões, pois os alunos exploravam e expressavam suas próprias ideias a cada vídeo ou texto informativo lido na sala de aula, demonstrando cada vez mais interesse pelo assunto.

Os alunos se tornaram bem mais participativos e autônomos nas suas conclusões sobre robótica. Isto mostra o quanto os assuntos de interesse dos alunos, ao serem explorados em Projetos de Aprendizagem, são um dos meios que podem mudar o estado atual do processo ensino-aprendizagem, ao fazerem nascer um novo tipo de aluno, mais dinâmico e crítico, tornando-o um aprendiz que renova seus conhecimentos diariamente. Daí a importância da relação entre aluno e professor para a construção de um espaço propício à aprendizagem significativa.

1.2 A interdisciplinaridade

Durante as aulas sobre Robótica, percebi que houve compreensão dos alunos em relação ao assunto e como os conteúdos propostos no planejamento poderiam ser desenvolvidos interdisciplinarmente.

As observações realizadas também apontaram fatos interessantes nesse aspecto da interdisciplinaridade. Alguns alunos relataram que estudar os conteúdos que estão no planejamento e fazer a relação com a Robótica os ajudou a entender esses conteúdos facilmente e a realizar as atividades que são propostas pela professora. Logo, a interdisciplinaridade é possível com a Robótica.

Os conteúdos desenvolvidos com a Robótica foram os seguintes: Produção oral e textual; Conceito de Robótica e suas leis; Divisão da Robótica; Copo humano e suas características; Organização do corpo humano (células, órgãos e sistemas); Formas geométricas planas e espaciais; Tipos de frases; A tecnologia na sala de aula e a história das máquinas e seus tipos.

Partindo desses conteúdos, os alunos começaram a ter melhor entendimento, o que facilitou a realização de várias atividades relacionadas às disciplinas da grade curricular do 5º ano. Neste sentido, o aprendizado para esses alunos se tornou bem mais interessante e prazeroso em sala de aula e afinal, o que havia visto como desafio, me trouxe a grata surpresa de vivenciar o entusiasmo dos alunos pela Robótica.

Montamos um livro no qual constavam as figuras de robôs e, dentro dessas figuras, os alunos elaborariam frases que abordassem o tema Robótica dentro da Disciplina Língua Portuguesa: Os tipos de frases. As frases seriam escritas dentro dos robôs e ao final o aluno daria um título ao seu livro. Na realização desta atividade houve um bom desempenho e envolvimento de todos os alunos do 5º ano.

Em outra aula, os alunos tiveram o contato com um dos recursos tecnológicos: os tablets, material disponível na escola para uso de todos os alunos. Este recurso veio para a escola através de convênio entre a Telefonia Vivo e a Prefeitura de Manaus, com o intuito de proporcionar um ensino aprendizagem mais significativo e inovador para os alunos, permitindo a cada um a apropriação de conhecimentos de vários conteúdos através da utilização desse recurso.

Os tablets foram mais uma ferramenta essencial na realização de atividades que estavam propostas no planejamento do Projeto de Aprendizagem a ser desenvolvido com os alunos em sala de aula. A atividade realizada pelos alunos nos tablets foi Tecnologia na Sala de Aula e o conteúdo abordado neste recurso tratava sobre as ferramentas usadas na sala de aula tais como: notebook, WI-FI, roteador, e projetor e os cuidados ao manusear esses recursos.

Após a realização desta atividade, os alunos destacaram o quanto foi importante utilizar tal ferramenta. Um dos alunos disse que não tinha tablet em sua casa e que ao utilizar este recurso na sala de aula estava muito satisfeito.

Em outra aula, utilizamos novamente o recurso tecnológico dos tablets com o tema: A história das máquinas. Conteúdo este que aborda os tipos de máquinas existentes e suas funções.

Após a utilização deste recurso, iniciamos o jogo Trilha da Robótica, o qual elaboramos e nomeamos de acordo com a concordância dos alunos, por ser um tabuleiro com cores variadas que formavam uma trilha. Para montar este jogo, os alunos deram sugestões de perguntas que envolvessem as demais disciplinas do currículo, de acordo com o tema Descobrimos a Robótica. Iniciamos a elaboração das perguntas que fariam parte do jogo, as quais deveriam estar relacionadas com a cor que constava no tabuleiro.

Após a finalização da construção do tabuleiro, ele foi utilizado na sala de aula com os alunos do 5º ano. Formaram-se grupos de 5 alunos para brincar com a trilha.

Ao observar os alunos em cada grupo, notei a satisfação deles no momento da realização da atividade, pois tudo fora elaborado por eles. Durante o jogo, notei que quando paravam na cor que solicitava montar um robô utilizando formas geométricas, eles ficavam mais animados. Cada aluno montava o seu robô na forma que achasse melhor.

O jogo, com certeza, ajudou de forma prática os alunos a entenderem e aprenderem com facilidade os conteúdos propostos no planejamento. No final da atividade foi feita a socialização com os alunos, que evidenciaram o que foi importante naquele jogo.

Segundo os alunos, o jogo foi muito interessante, pois ao elaborarem o jogo e jogarem, puderam aprender vários conteúdos de disciplinas diferentes; além disso, afirmaram que as perguntas eram bem interessantes, faziam relação com os conteúdos que estavam estudando naquele momento e que não eram difíceis de serem respondidas.

Concluindo com a fala dos alunos: “O aprender brincando com o jogo: Trilha da Robótica nos ajudou a entender melhor os conteúdos que estudamos na sala de aula”.

Figura 2 – Formação do grupo com alunos do 5º ano



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 – Realização do jogo: Trilha da Robótica



Fonte: arquivo pessoal

Ao dar continuidade ao projeto de aprendizagem e observar o quanto os alunos se sentiram motivados ao realizarem as atividades propostas, resolvemos então aplicar algumas atividades com os alunos do 1º ano, as quais verificavam se eles demonstrariam interesse pelo subtema: Descobrimos a Robótica.

No horário da oficina de Letramento e Literatura no turno vespertino, na qual somos responsáveis em desenvolver atividades diferenciadas com todos os alunos das séries iniciais da escola, resolvemos abranger o Projeto de Aprendizagem com uma das turmas. Na oportunidade, conversamos com os alunos do 1º ano sobre Robótica e o que eles pensavam sobre isso.

Os alunos disseram que a Robótica era os robôs. Conforme conversamos, solicitei que fizessem no caderno o desenho de um robô do jeito que quisessem. Após terminarem o desenho, verifiquei os cadernos e um, em particular, chamou bastante a atenção. O aluno fez o desenho do robô índio, como mostra a imagem.

Figura 4 – Desenho feito por um aluno do 1º ano na Oficina de Letramento e Literatura



Fonte: arquivo pessoal

O desenho deste aluno mostra a criatividade. Tendo o professor como mediador e incentivador na realização de atividades diferenciadas, suas habilidades serão desenvolvidas de forma significativa.

Ao retornar os trabalhos com os alunos do 5º ano e chegar à conclusão do Projeto de Aprendizagem, decidimos criar junto aos alunos o Trem da Reciclagem.

Primeiramente, foi passado um vídeo para os alunos do 5º ano na sala de aula, que mostrava um Trem do Alfabeto, e feita a sugestão de que a partir daquele modelo

de trem mostrado no vídeo, montássemos o Trem da Reciclagem. A sugestão foi dada aos alunos e aceita por todos.

Foram solicitados aos alunos alguns materiais, tais como: tinta guache, papelão, pincéis e latas de leite vazias, para a confecção do Trem da Reciclagem. Essa ideia também se deu em virtude de existirem lixeiras recicláveis na escola e da observação de que não são utilizadas adequadamente. Neste sentido, que pensamos em construir o Trem da Reciclagem com os alunos do 5º ano, na perspectiva de incentivá-los a utilizar as lixeiras, e reconhecer também a importância dos materiais que podem ser reciclados e reaproveitados.

Em parceria com um colega, que também é aluno do curso de pós-graduação, demos início à construção do Trem da Reciclagem. Os alunos foram divididos em grupos para fazerem moldes de figuras geométricas no papelão como: cubo, triângulo, cilindro e prisma. Após recortar os moldes, os alunos pintaram-nos de acordo com as cores da reciclagem e montaram as formas geométricas para serem colocadas no trem.

Houve muito interesse e envolvimento nesta fase de construção e conclusão do Trem da Reciclagem. Ao terminarem a montagem do Trem, os alunos puderam perceber o quanto é importante trabalhar juntos para que possam alcançar bons resultados e ficaram satisfeitos com o trabalho que desenvolveram durante o Projeto de Aprendizagem.

Figura 5 – Confecção do Trem da Reciclagem na sala de aula com alunos do 5º ano



Fonte: arquivo pessoal

Figura 6 – Apresentação do Trem da Reciclagem pelos alunos monitores do Programa 5S



Fonte: arquivo pessoal

Após a finalização do Projeto de Aprendizagem com a construção do Trem da Reciclagem, os alunos do 4º e 5º anos continuaram a utilizar o Trem o trem para desenvolver outro projeto da escola: O Programa 5S. Os alunos apresentaram o Trem para as outras turmas e mostraram o seu uso para o recolhimento do lixo orgânico para a horta da escola, a qual os alunos visitam constantemente.

Os alunos do 4º e 5º anos que são monitores do Projeto 5S darão continuidade ao trabalho de conclusão do Projeto de Aprendizagem, em que serão responsáveis por circular com o Trem pela escola e chamar a atenção sobre a importância da reciclagem e os seus benefícios. Benefícios estes que foram apresentados pelos alunos monitores do 5S em cada uma das salas de aula da Escola Municipal Padre Calleri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é um espaço que permite aos alunos e professores desenvolvimento de novas habilidades e competências. A utilização dos conteúdos sobre Robótica proporcionou aos professores e alunos desafios que os incentivaram a buscarem soluções e, juntos, construir conhecimento.

O professor também aprende, constrói e reconstrói seus conceitos e ideias relacionados aos conteúdos desenvolvidos com os alunos durante a execução do Projeto de Aprendizagem. Percebi que os alunos tinham prazer em frequentar as aulas e demonstraram muita curiosidade em aprender coisa novas e em entender como funcionam. Além do mais, os alunos ficaram bem mais interessados pelo ambiente escolar e pelos conteúdos propostos a serem realizados na sala de aula, ficando claro e evidente que, pelo fato de terem escolhido e decidido o que queriam aprender na sala de aula e isto ser aceito e respeitado pela professora, o processo de desenvolvimento de aprendizagem se tornou facilitado e prazeroso.

O tema do Projeto de Aprendizagem permitiu que professor e aluno pudessem interagir com os conteúdos curriculares de maneira harmoniosa, além de promover ao educando o estudo de conceitos multidisciplinares como: Matemática, Português, Ciências e entre outros, assim contribuindo para o desenvolvimento, de forma lúdica, de habilidades como: criatividade, resolução de problemas, produções textuais, trabalho em grupo etc.

Também foi possível observarmos que os trabalhos realizados em grupo possibilitaram a troca de ideias e conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. Os alunos estavam envolvidos e interessados em trabalhar as respectivas atividades, principalmente na montagem do Trem da Reciclagem.

O Projeto de Aprendizagem desenvolvido na Escola Municipal Padre Calleri com os alunos do 5º ano trouxe a melhoria no aprendizado dos alunos, que participaram efetivamente de todo o processo de desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem ao demonstrarem interesse e curiosidade e expressarem suas ideias e opiniões em todas as atividades trabalhadas.

Neste sentido, pode-se dizer que o Projeto de Aprendizagem com o tema Descobrimos a Robótica veio ao encontro do interesse dos alunos e possibilitou uma nova forma de entender os conteúdos e as suas relações com outras disciplinas do currículo.

Enquanto profissional da educação, observei que trabalhar com projetos na sala de aula torna motivador o processo de ensino e aprendizagem.

Antes de iniciar o Projeto de Aprendizagem na sala de aula, considerava muito trabalhoso trabalhar com essa metodologia. Não compreendia o seu importante papel no processo de ensino e aprendizagem, e quais seriam as vantagens no desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Ao iniciar o meu trabalho com projetos, adquiri novos conceitos sobre a importância dessa atividade e como faria diferença na aprendizagem dos alunos. O projeto tornou-se um facilitador no desenvolvimento de atividades com os alunos e, visto que deu bons resultados na aprendizagem deles, pretendo continuar o desenvolvimento de projetos, ajudando na construção de novos conhecimentos e atividades que inovem as práticas educativas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008).

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; tradução Eloá Jacobina – 8ª edição – Rio de Janeiro, 2003.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. *Oficinas de formação em serviços: uma experiência transdisciplinar em formação de professores*. Eglê Betânia Portela Wenzeler, Euzeni Araújo Trajano (Orgs.); Manaus: Editora Valer, 2014.

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

André Henrique Batista da Silva¹

Maria Belacilda Feitosa²

INTRODUÇÃO

A caminhada sobre o processo da formação continuada se constituiu, ao longo da história, permeada por conflitos de conceitos e estudos que buscavam compreender, conceituar e até mesmo significar sua existência no campo da educação. Com isso, em vários momentos, principalmente entre as décadas de 1970, 1980 e 1990, os conceitos e modelos de formação continuada sofreram influências dos campos externos, de forma globalizada, sem o entendimento da valorização do contexto escolar, produzindo e reproduzindo moldes verticalizados, técnicos e racionalizados para a atuação docente.

Diante de tal explanação, a presente pesquisa visa compreender os desafios e possibilidades do curso de especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente no processo de formação continuada dos professores de uma escola rural localizada na BR 174, no Estado do Amazonas. Contempla, também, identificar as concepções de formação continuada na visão dos professores, assim como descrever o sentido da

1. Pós-graduando do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

2 - Orientadora. Professora MsC do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

escola como lócus de excelência de formação continuada e refletir sobre as inferências da formação continuada no cotidiano da prática docente.

Para excelência da construção da pesquisa, buscamos embasá-la numa perspectiva dialógica com autores e autoras como Imbernón (2009), Rodrigues (2017), Morin (2007), Wanzeler (2014), Santos (2018) e outros.

Partindo das reflexões em torno dos nossos objetivos gerais e específicos, buscaremos uma abordagem de cunho qualitativo que, segundo Minayo (2002), visa desenvolver análises da realidade, além dos imperativos numéricos, possibilitando-nos buscar aspirações mais profundas da problemática sobre os sujeitos, espaços e suas interações. Por meio de um levantamento bibliográfico e documental, conforme Gil (2002), pretendemos, aqui, recorrer à investigação de dados encontrados em literaturas já existentes que nos possibilitem fazer a leitura histórica em documentos, como livros e artigos que versem sobre o processo de formação continuada.

Tivemos como lócus de investigação o curso de especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente e seis professores participantes de processo formativo na escola rural. Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a observação direta e a aplicação de questionário.

O trabalho está estruturado em três seções contendo a última uma subseção. A primeira seção apresenta um breve recorte histórico da formação continuada; a segunda descreve os desafios e possibilidades de implementar um programa de pós-graduação em nível de especialização, e o mais desafiador, no contexto escolar amazônico; já a terceira e última seção apresenta os resultados através dos relatos de experiência, a partir da visão dos professores sobre o programa e as implicações obtidas no contexto escolar e na prática docente.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA BREVE REFLEXÃO HISTÓRICA

O processo de globalização que muitos acreditam ser um progresso para a sociedade do século XXI é, na verdade, de acordo com Santos (2008, p. 12) “[...] o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” que se renova a cada momento histórico e, na contemporaneidade, conta principalmente com os campos da tecnologia e da ciência, os quais têm despejado uma gama de informações na sociedade modificando-a cotidianamente.

Para o contexto educativo, vislumbra-se uma educação avançada que possa contar com processos inovadores e que acompanhem os “avanços” sociais promovidos pela globalização. Entretanto, é atribuída total responsabilidade desse processo à escola e aos professores tidos como únicos responsáveis tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar.

Porém, faz-se necessário refletir sobre os impactos e as complexidades educacionais, administrativas e pedagógicas que rodeiam a escola e, principalmente, o processo de formação contínua do professorado, pois nesse crescente “avanço” global a ideologia capitalista avança e com ela o progresso de técnicas se caracteriza por um desenvolvimento sem fim para o mercado financeiro, ou seja, cobra-se sempre um novo modelo de trabalhador para o mercado de trabalho (SANTOS, 2008).

Nessa perspectiva, evocamos brevemente, numa linha de tempo, o processo de formação continuada que nasce a partir da aplicação das diferentes técnicas de ensino enraizada numa visão tradicionalista e mercadológica sobre o papel do professorado no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Imbernón (2010, p. 15), a história da formação continuada pode ser compreendida nas seguintes etapas “Até os anos de 1970: início; Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica; Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida; Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas”.

Na década de 1970 a formação inicial ganhava destaque no cenário formativo e a formação continuada vivia o predomínio de um dilema individualista, a ideia de “forme-se onde puder e como puder”, Imbernón (2010, p. 16). Ou seja, a perspectiva formativa era priorizar a formação inicial enquanto a formação continuada era construída pelos próprios professores, os quais guiavam-se pelo caminho que lhes proporcionasse qualquer tipo de continuidade ao custo de qualquer aprendizado.

Com certo avanço na história da formação continuada, avançam com ela, também, novas técnicas formativas. Em meados de 1980, vivia-se o predomínio da racionalização, da introdução de novas técnicas e cartilhas de seguimentos para a programação e planejamento de formação de professores, o que Falsarella (2004, p. 53) divide e caracteriza em dois períodos, sendo eles “Em 1983, [...] treinamento em serviço. Em 1988, falava-se em treinamentos de educadores em serviço”. Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010, p. 18) afirma que:

Trata-se de uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo sem alternativa e com aval de graus racionalistas. É uma época na qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico da pesquisa na formação continuada docente.

Se em meados de 1970 a formação continuada se construía por meio da teoria tradicional, em 1980 ela se expressa ostensivamente a partir dos princípios autoritaristas e, principalmente, pela racionalização dos processos educacionais influenciada pelas fortes técnicas da eficácia capitalista acrescida pela revolução industrial que Wellen, Henrique e Wellen, Hérica (2010, p. 57) conceituam de “[...] monopólio do conhecimento e do poder – que está relacionada com a divisão do trabalho na empresa: os que planejam são os que mandam e os que executam são os que obedecem àqueles”.

Ou seja, a escola é comparada a um modelo empresarial e os professores a funcionários de uma linha de produção onde seu papel se constitui de meros reprodutores de regras ditadas por cartilhas de competência, atuação e exemplos de como ser um bom profissional. Esse cenário retrata o que Imbernón (2010, p. 19) caracterizou de “[...] visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçada pelos processos de pesquisas positivistas [...]”, isto é, um processo de treinamento homogêneo e fragmentado para todas as realidades escolares de atuação do professorado.

Entretanto, apesar das fortes influências e desenvolvimento de técnicas de cunho tradicionalista, positivista e capitalista, a década de 1980 é marcada também pela redemocratização do Estado brasileiro ocorrida em 1988, que segundo Monteiro (2012, p. 24) desencadeou num “[...] acirrado debate em torno da democratização do ensino que acabou colocando em evidência a formação dos professores como um dos meios mais eficientes de garantir a elevação dos padrões de qualidade da educação”.

Com a redemocratização do Estado brasileiro a década de 1990 começa a introduzir novas perspectivas sobre formação continuada. Segundo Imbernón (2010, p. 20):

[...] nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares.

A preocupação com a formação docente começa a respirar outros ares referentes ao âmbito universitário, assim como a grande produção de estudos sobre novas perspectivas de formação inicial e continuada possibilitaram contribuições para o campo da educação e da formação docente. As contribuições dos estudos, seminários, congressos e outros encontros desencadearam possibilidades de enxergar o processo de formação continuada a partir das perspectivas de análises e reflexões da própria atuação docente no contexto escolar que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa-ação, a qual obteve um alcance significativo sobre as pesquisas elaboradas através das experiências (IMBERNÓN, 2010).

É nesse cenário que as obras de Schön com a tríade conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre reflexão na ação, ganha espaço no campo das pesquisas sobre formação continuada que, segundo Monteiro (2012, p. 25), expressa o “[...] rompimento com a racionalidade técnica – que vê o professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros”, assim “[...] concedeu ao docente o direito de tomar a própria prática como um objeto de reflexão”.

Apesar de um grande quantitativo de pesquisas com novas reflexões sobre formação continuada, quando adentramos o recorte dos anos 2000 ele se caracteriza como um período de crise na profissão de ensinar, segundo Imbernón (2010). Essa crise é sentida por entender que os sistemas das décadas passadas não foram capazes de promover um processo educativo para a sociedade do século XXI. Ainda de acordo com Imbernón (2010, p. 23), o autor enfatiza que:

Neste contexto surge a crise institucional da formação. [...] Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, aonde alguns se sentem incômodos. [...] Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim, de propor necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação.

Com a crise institucional, começa-se a pensar em novas alternativas para a formação continuada visando uma formação que transgrida a fragmentação disciplinar científica, acadêmica e curricular, estabelecendo, porém, laços de coletividade que abranjam não só a sala de aula, mas a comunidade escolar e o sentido mais que necessário para a educação como construção humana dos sujeitos.

2. CONTEMPORANEIDADE E NOVAS ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Como vimos na história da formação continuada de professores, a cada momento histórico novos modelos e conceitos sobre formação surgiam e ganhavam espaço na sociedade. Muitos desses modelos baseavam-se num processo de homogeneização do trabalho docente possibilitando inúmeras compreensões sobre a temática. De acordo com Ferreira (2006, p. 158):

A formação continuada dos profissionais da educação, sua profissionalização e seu exercício acumulam uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação, apesar de sua desvalorização e da ausência de condições devidas e necessárias à qualidade de sua formação e de seu trabalho profissional por parte de poder público.

A implementação de políticas públicas de formação continuada não configura-se apenas como um processo de capacitação para o desenvolvimento de habilidades ou técnicas para o trabalho promovido em sala de aula, mas também como um processo que considera a importância de compreender os fatores que ultrapassam os muros da escola e que impossibilitam enxergar a formação contínua do professorado como uma ferramenta de reflexão da prática pedagógica, não só dos professores, mas dos fatores que interferem diretamente no cotidiano escolar, como é o caso das condições escolares necessárias de tempo, espaço e o descaso do poder público com a qualidade da educação, fatores esses que, muitas vezes, são negligenciados.

Na atual conjuntura social, política e cultural, a educação e a escola pública têm assumido diversas funções e encarado grandes desafios para corresponder às demandas produtivas da humanidade. Com isso, a necessidade de refletir, construir, experienciar e ressignificar novas possibilidades, modelos e conceitos de formação continuada de professores em serviço e dos futuros professores da educação básica, torna-se uma tarefa incansável para a construção de políticas públicas no campo educativo. Sendo assim, partindo dessa problemática e de outras que permeiam e dificultam o processo formativo no contexto Amazônico, Wanzeler (2014, p. 15) diz:

[...] os processos educativos são construídos de forma fragmentada e descontextualizada da realidade sociocultural ecológica das escolas. Apesar dos esforços dos programas de formação continuada de professores, muitos dos quais pautados nos temas transversais, encontramos uma série de sinais que indicam que a aprendizagem dos alunos é reduzida ao conteúdo programático sistematizados pelas matrizes disciplinares nacionais.

Considerando as reflexões da realidade amazônica, o programa de pós-graduação Lato Sensu em Gestão de Projeto e Formação Docente é a realização de uma conquista acadêmica, profissional, formativa, política e social sendo parte integrante de uma das frentes de atuação do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE, e se apresenta como uma proposta inovadora no município de Manaus sendo realizado por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas – UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, vinculada ao projeto de Oficina de Formação em Serviço – OFS³.

O objetivo do curso é formar profissionais da educação que já atuam na rede municipal de ensino, e egressos das diversas licenciaturas da UEA, numa abordagem inter e transdisciplinar, qualificando-os para a gestão de projetos pedagógicos e curriculares e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelos princípios éticos, estéticos e solidários.

Diante da diversidade Amazônica, o programa de pós-graduação percorre as ruas, as florestas e os rios do Estado do Amazonas em busca de possibilitar um processo de formação continuada em serviço atendendo a oito escolas do município de Manaus, sendo seis escolas na área urbana, uma escola na zona rural, no quilômetro quinze da BR 174, e uma escola ribeirinha localizada na comunidade Nossa Senhora de Fátima – Tarumãzinho. Ainda de acordo com a autora Wanzeler (2014, p. 18):

Entende-se com isso que a universidade, como instituição formadora de professores, deve colaborar com a construção e propostas de formação continuada de professores, com vista a instituir uma política de qualificação dos profissionais da educação do Estado do Amazonas.

Em consequência, vivemos num contexto contemporâneo rodeado de manobras políticas e crises das instituições de poderes, tentativas de criminalização docente e precarização da educação. Assim, a Universidade, enquanto instituição formadora, não pode se distanciar da sociedade a qual lhe é concebido o importante papel para a construção sociocultural, científico, político e humano.

Nesse sentido, a proposta do programa é promover formação continuada de professores em serviço, por intermédio da Universidade e romper com a visão fragmentada de que a escola é apenas um campo de exploração científica da Universidade, construindo, assim, uma parceria de valorização institucional que cumpre com sua tríplice proposta de ensino, pesquisa e extensão.

Para além das dimensões explanadas anteriormente e da construção de políticas públicas para a formação continuada de professores, o programa possibilita, por meio do projeto OFS, contribuir para a formação inicial dos alunos dos cursos das licenciaturas, ampliando suas visões sobre o “chão” da escola e suas complexidades. É nesse processo das interações sociais entre sociedade, Universidade e escola pública que o programa busca desenvolver e aperfeiçoar o trabalho de formação continuada de professores e professoras da rede municipal de ensino compreendendo a instituição escolar como lócus de formação continuada.

3 - O projeto OFS busca promover a aproximação entre a escola e a universidade por meio de projetos que articule a formação inicial e continuada de professores em serviço contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas e suas epistemologias, recriando-as tanto no campo universitário como nas escolas. Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão que se desenvolve por meio da parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas e a Secretaria Municipal de Educação – Projeto OFS/SEMED.

3. RESSIGNIFICANDO CONCEITOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA PELO OLHAR DOCENTE

Partindo das reflexões em torno da pesquisa e para construção do percurso metodológico, foi elaborado e enviado um questionário para o e-mail dos seis professores participantes do programa de pós-graduação da escola rural, localizada no quilômetro quinze da BR 174, porém apenas três deram retorno em tempo hábil para o e-mail sinalizado.

Sendo assim, refletindo sobre os desafios e possibilidades do programa de pós-graduação no contexto Amazônico, rebuscamos os professores a conceituar, dar significado à formação continuada, a partir de sua visão e experiência na especialização. A seguir destacamos as falas dos professores:

SUJEITO 1

O oferecimento do curso de especialização em gestão de projetos e formação docente para o corpo docente da escola rural constituiu-se uma importante contribuição para formação continuada e autoafirmação do mesmo enquanto profissionais de educação. É certo que a secretaria municipal de educação oferece outras formações com o objetivo de favorecer aos profissionais da rede o aprimoramento de seus conhecimentos, porém nada substitui um curso de especialização em educação dentro do contexto de uma universidade, e ao mesmo tempo dentro do contexto escolar. Certamente as escolas que estão tendo esse privilégio jamais serão as mesmas.

SUJEITO 2

A formação continuada no meu ponto de vista é de grande importância para a transformação do professor, tendo em vista que é através do estudo e da pesquisa, que acontece mudanças. Oportunizando novas vivências, novas experiências, novas pesquisas e novas formas de fazer o pedagógico.

SUJEITO 3

Vejo como uma metodologia diferenciada que contribui para nossa formação enquanto profissional da educação adquirindo novos conhecimentos que ajudam no processo de aprendizagem dos alunos de forma significativa.

As falas apresentadas refletem os pensamentos dos docentes sobre o sentido da formação continuada em suas visões particulares. Para todos eles, a formação continuada se constitui de um importante processo para a atuação profissional que possibilita, por meio da pesquisa, teoria e prática, vivenciar novas experiências que não contribuem apenas para o professor, mas também para o processo de ensino e aprendizagem, fator esse que dá sentido à existência do pedagógico e move a

construção humana, social, cultural, política, cognitiva e científica dos educandos e da sociedade do presente e do futuro.

O sujeito 1, quando sinaliza que a formação contínua do professorado se constitui como uma autoafirmação da profissão docente, expressa o pensamento de Lira (2018, p. 40), que afirma que “a formação para o exercício do magistério é multifacetada e plural, tendo um início, mas nunca um final”, ou seja, não é se reafirmar constantemente “estar” professor, mas “ser” professor e assumir seu compromisso ético com o tarefa docente. Além disso, assinala, ainda, a importância de um programa de pós-graduação em nível de especialização ofertado pela Universidade se construir no chão da escola pública, respeitando de forma democrática seus limites, suas identidades e sua organização.

Nesta perspectiva, Rodrigues (2017, p. 80) apresenta que o que era um desafio para a formação continuada do professorado se concretiza por meio da

[...] articulação entre formação e trabalho – sendo uma estratégia de desenvolvimento profissional do professor, a formação contínua justifica-se por referência ao seu trabalho cuja finalidade maior não pode afastar-se da procura da melhoria contínua da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Assim, obtemos um processo inovador de políticas públicas de formação de professores na cidade de Manaus e no Estado do Amazonas que carrega para o centro do processo formativo o contexto escolar, articulando e flexibilizando o currículo da especialização com a realidade de uma escola rural visando construir possibilidades de melhoria para o ensino e “priorizando a escola como lócus de excelência de formação” (WANZELER, 2014, p. 16).

Nesse sentido, o processo formativo construído a partir das multiplicidades e complexidades dos contextos, e entendendo a escola como um campo de desafios que reflete a diversidade social, não pode ser colocado de fora para dentro e nem de dentro para fora, mas de modo onde os contextos sejam respeitados e valorizados, e estas dialoguem com o global, sendo o que Morin (2007, p. 37) define como “[...] o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retorativo ou organizacional”, isto é, um conjunto que está além do espaço e do tempo atual, que se organiza e carrega consigo uma história permeada de estigmas que precisam ser refletidos para avançar e não retroceder.

3.1 Cotidiano escolar e o curso de especialização em gestão de projetos e formação docente: implicações no desenvolvimento da prática do professorado

Dada a compreensão sobre o significado de formação continuada pelo olhar docente, abordarmos, neste tópico, as falas dos sujeitos indagando-os sobre os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores na realidade escolar, pontuando as implicações do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente no desenvolvimento de suas práticas. Abaixo destacamos as seguintes falas:

SUJEITO 1

Podemos afirmar que os resultados já alcançados com este curso de especialização pelo corpo docente da escola estão de extremo favorável. Não só pelo que foi aprendido e revisto, mas receber uma formação em serviço de um curso de especialização também traz ganho psicossocial. Vivenciando em uma sociedade que tanto carece de educação escolar quanto não valoriza seus professores, sentir-se valorizado enquanto profissional revigora todo o contexto de trabalho.

SUJEITO 2

Dá-nos a oportunidade de entender mais o processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos e utilizar novos métodos de mediar de forma diversificada esses conhecimentos.

SUJEITO 3

Não trabalhamos os conteúdos curriculares na escola em forma de projetos. E o curso de especialização nos propõe essa metodologia. Isto implica na questão do que vivenciamos na realidade escolar com a metodologia que o curso de especialização se propõe a desenvolver. Sem dúvidas trabalhar com projetos dá certo. Os alunos se tornam mais participativos, interessados e formadores de suas próprias opiniões na tomada de decisões, nos assuntos e nos temas propostos.

Uma característica comum sinalizada pelos três sujeitos é a possibilidade que a especialização oportuniza de rever assuntos, conceitos e temas que os permitem, a partir da própria prática pedagógica, refletir e ressignificar os processos educativos criando novas possibilidades e estratégias pedagógicas para serem geridos dentro e fora da sala de aula, o que Imbernón (2009, p. 48) caracteriza como “modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo” de forma contextualizada.

Esse novo pensar sobre a formação continuada em serviço é destacado também pelo sujeito 1 como um ganho psicossocial, o que relacionamos com o conceito multidimensional desenvolvido por Morin (2007), que compreende o ser humano como uma unidade complexa entrelaçada pelos seus sentidos biológicos, psíquico, social, afetivo e racional. Ou seja, essa nova alternativa de formação continuada está calcada também na valorização humana, profissional e bem-estar dos docentes, não racionalizando, não fragmentando e não isolando o sujeito das suas inter-relações.

A cultura paradigmática sistêmica, curricular, de tempo e espaço na qual os professores são submetidos a trabalhar nas escolas públicas limitam suas possibilidades de criar e recriar novas estratégias pedagógicas, desarticulando-se, assim, do pensar a complexidade nos processos formativos. Na contramão dessa perspectiva perversa, o sujeito 3 destaca que a metodologia trabalhada pela especialização no processo de formação continuada vislumbra novos olhares sobre o currículo, possibilitando romper com a visão fragmentada das disciplinas e integrando esses componentes curriculares à pedagogia de projetos numa perspectiva inter e transdisciplinar.

É certo que as transformações podem ocorrer a curto, médio e longo prazo, porém quando se pensa num processo de formação continuada desarticulada dos

conceitos concebidos pela racionalidade técnica ou como mera reprodução de normas e fórmulas para a construção de caminhos educativos e de valorização profissional, transgredimos para o que Mosé (2013, p. 74) acredita ser a educação um processo que “[...] não pode também estar desvinculada da cultura, do meio ambiente, da saúde e do combate à fome, do bem-estar social, da segurança etc.”

Ao retratar as falas dos sujeitos sobre as implicações do curso de especialização em gestão de projetos e formação docente, entendemos que o contexto escolar produz conhecimento pertinente, que na perspectiva de Morin (2007, p. 38) “[...] deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto [...]”, e busca estabelecer “[...] vínculos entre o conhecimento da experiência e o conhecimento científico e entre a natureza e a cultura” Wanzeler (2014, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender os desafios e possibilidades do curso de especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente na formação continuada de professores de uma escola rural do município de Manaus. Para isso, buscamos apresentar, de maneira clara e ética, os desafios enfrentados para a promoção da formação continuada em serviço no contexto Amazônico valorizando as experiências e conhecimentos dos docentes assistidos pelo curso, assim como o contexto escolar.

Na apresentação dos resultados, e após a análise dos dados da pesquisa e das reflexões feitas em torno do assunto, e do programa de pós-graduação, consideramos o Projeto de gestão e formação uma alternativa inovadora no Estado do Amazonas no que concerne a novas possibilidades de promover políticas públicas de formação de professores em serviço.

Contudo, acreditamos que para além de um processo inovador e transformador para formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino, o programa se constitui como uma ferramenta de resistência pedagógica para a educação do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção*. In: Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4º. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIRA, Bruno Carneiro. *Práticas pedagógicas para o século XXI*. 1ºed. Vozes. Petrópolis-RJ, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. 12º. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Elisabete. Et al. *Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática*. 1 ed. Palmeira, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessário à educação do futuro*. 12º. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. 4º. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

RODRIGUES, Ângela. *Formação profissional contínua de professores: que necessidades de formação? I: Formação docente: tendências, saberes e práticas*. Curitiba: CVR, 2017.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização do pensamento único a consciência universal*. 15º. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. *Projeto oficina de formação em serviço: uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores*. In: Oficina de formação em serviço: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Valer, 2014.

WELLEN, Henrique; WELLEN, Hérica. *Gestão Organizacional e Escolar: Uma Análise Crítica* – 1. ed. Xibpex, Curitiba, 2010.

WI-FI: CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO: A LUDICIDADE E O USO DAS DIFERENTES TECNOLOGIAS

Dirceu Gonçalves Pereira Junior¹
Maria Belacilda de Oliveira Feitoza²

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da aplicação de um projeto realizado por meio das Oficinas de Formação em Serviço –OFS, em uma escola da rede municipal de ensino, no ano de 2019, que buscou implementar novas metodologias e diferenciar a prática profissional para qualificar as ações pedagógicas no ambiente escolar.

O projeto contemplou a primeira pós-graduação em serviço oferecida no país, desenvolvida pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em oito escolas de Manaus, dentre elas a Escola Municipal Padre Calleri, onde trabalhamos.

O curso de pós-graduação em *Gestão de Projetos e Formação Docente* iniciou em 2017 contando com a colaboração mútua entre as instituições UEA e SEMED, propiciando, assim, toda infraestrutura e logística para sua execução. A UEA elaborou o currículo do curso e faz a cedência de professores, laboratórios e seus acadêmicos, os Assistentes à Docência³. Estes exercem função de suma importância para permitir que os professores da escola tenham como sair da sala de aula para participar do curso sem causar perda pedagógica aos alunos e interrupção das atividades escolares. A SEMED fornece professores para atuarem na formação de seus funcionários e, também, as dependências da escola onde ocorrem as aulas da pós-graduação.

1. Professor da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Especialista em Psicomotricidade. E-mail: dirceu1808@gmail.com

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Formadora da Secretaria Municipal de Educação/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE. E-mail: belacilda@gmail.com – Orientadora.

3. Acadêmicos da UEA que substituem os professores durante as aulas da pós-graduação.

Localizada na zona rural rodoviária da cidade, na Rodovia Federal BR 174, no km 13, a escola atende a crianças do Ensino Fundamental I, com cinco salas de aula e funcionamento em período integral, abrangendo diversos aspectos do desenvolvimento das crianças nela matriculadas. Mesmo localizada no campo, possui características de escolas da zona urbana quando nos referimos ao calendário escolar, currículo, ações do Projeto Político e Pedagógico, bem como seus alunos, que residem nas zonas periféricas e urbanas de Manaus.

1. O PROJETO DE APRENDIZAGEM E SUA ELABORAÇÃO

Este projeto é a conclusão da série de etapas pelas quais passamos durante o curso. Após os estudos teóricos e metodológicos, chegamos ao momento de pôr em prática o que nós estudamos, tendo como base a orientação conceitual e epistemológica da pós-graduação e

(...) se orienta teórica e metodologicamente pelo pensamento da complexidade, no qual se busca promover a reintegração de valores éticos, estéticos, sensíveis no seio das práticas pedagógicas e cotidianas das escolas, rompendo com a fragmentação disciplinar e estabelecendo vínculos entre o conhecimento da experiência e o conhecimento científico e entre a natureza e a cultura (WANZELER, 2014, p. 20).

A partir do paradigma da complexidade, tínhamos o grande desafio de envolver o currículo, efetivamente, nas necessidades e expectativas dos alunos. Para tanto, a metodologia escolhida foi a de projetos, por entendermos que:

(...) abre possibilidades para que o professor possa desenvolver a prática educativa tendo como princípios: a complexidade, a visão de totalidade, a conexão das diversas áreas do conhecimento, o espírito crítico reflexivo, a busca da formação para a cidadania e a recuperação do posicionamento ético (BEHRENS, 2008, p. 41).

Compreendemos ainda, como Buck Institute for Education, que:

(...) a pedagogia de Projetos pode favorecer o trabalho do professor para conseguir um alto desempenho junto com seus alunos, com foco na aprendizagem de qualidade e possibilitando uma possível interferência (Buck Institute for Education, 2008).

Para tanto, decidimos realizar, durante uma das aulas, um momento de oitiva dos discentes, para que eles tivessem o momento de exporem quais eram suas curiosidades, interesses e dúvidas sobre diversos assuntos. A preocupação com o interesse das crianças surge do direcionamento de nossa pesquisa. Guiamo-nos pela pesquisa etnográfica, que, segundo André, caracteriza-se por:

Um esquema de pesquisa desenvolvidos por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia

significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Para descobrir o que os alunos tinham interesse em aprender, sem influenciar suas opiniões, fundamentados em nossa pesquisa, criamos a estratégia de nos dividirmos em duplas e cada grupo se dirigiu a uma sala de aula. Em uma roda de conversa, lançamos as perguntas sobre o que eles desejavam estudar, conhecer melhor, suas principais curiosidades sobre algum tema específico. As conversas foram fluindo e, todas as respostas, registradas. Essas respostas seriam os dados para futura tabulação e, nelas, residiria a descoberta dos interesses dos alunos e as principais questões levantadas por cada turma.

Diante desses interesses, foi definido um tema geral e subtemas para cada turma. Todavia, como professor de Educação Física, trabalho com todos os alunos. Assim, como deveria proceder no desenvolvimento do projeto de Educação Física? Escolheria um único tema dentre os que foram elencados pelos alunos? Ou buscaria trabalhar com todos os temas, de acordo com cada turma?

Junto à professora da pós-graduação, decidimos enfrentar o desafio de abranger os diversos interesses educacionais das turmas, pois, como cada uma relatou um desejo por uma temática diferente para estudar durante o mês, o trabalho se tornou mais complexo e motivador. Como planejar e desenvolver essas escolhas durante as aulas, mantendo o interesse, sem deixar de cumprir o currículo?

No início, a preocupação em fazer um trabalho que me tiraria da zona de conforto, ou que mudasse os hábitos adquiridos ao longo da trajetória na escola, gerou uma grande preocupação. O medo do novo e de atuar com uma metodologia diferenciada fez parte desse momento, porém, o desafio foi lançado e os objetivos traçados. O comprometimento e as mudanças deveriam acontecer.

O planejamento foi intenso e diferenciado. As pesquisas em livros, jornais, revistas e na internet mostraram novas possibilidades de ações a serem realizadas, pesquisas as quais aconteceram inclusive aos finais de semana e envolvendo toda a família. As discussões sobre como abordar as temáticas de maneira atraente, sem perder o foco nos objetivos do projeto e seguir a proposta pedagógica da escola foram recorrentes em minhas atividades e nos momentos de conversa entre meus familiares. Fato inédito e exemplificador de como o projeto transformou minha prática profissional.

Neste sentido, concordamos com Behrens (2008, p. 8), quando diz que “os professores querem mudar sua ação docente, mas muitas vezes não conseguem caminhos metodológicos para elaborar uma nova prática pedagógica”. A pós-graduação nos forneceu os caminhos teórico e metodológico necessários para repensarmos e elaborarmos uma prática pedagógica diferenciada e de qualidade no trabalho com nossos alunos.

Todos esses momentos de preparação prévia contribuíram, notoriamente, para o desenvolvimento das aulas e a percepção do quanto o planejamento delas é importante para que se tornem realidade, embora já fosse sabedor de que ele visa a garantir o êxito nas ações a serem realizadas e permite conseguir o máximo de aproveitamento do tempo disponível para cada aula.

Com uma fluidez dinâmica e objetiva, o tempo se transforma em um aliado e aqueles momentos de angústia e pouca interação se minimizam. As ações planejadas possibilitam o grande interesse dos alunos, garantindo pleno comprometimento de todos envolvidos e trazendo o sucesso no processo. Notamos toda essa importância na seguinte definição sobre planejamento:

(...) é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p. 40).

Para dar início ao projeto com o título WI-FI: Conexão para o conhecimento - este, por sua vez, definido a partir da percepção do grande interesse dos alunos pelas tecnologias da atualidade – tivemos, como momento de abertura das ações, a apresentação de um “DRONE” para os alunos.

Com um sobrevoo nas dependências da escola, ele fez sua apresentação e trouxe diretamente ao grupo de estudantes grande entusiasmo. Essa apresentação nos possibilitou iniciar um trabalho com os alunos que discutisse a influência e a importância das tecnologias no cotidiano dos sujeitos da sociedade atual.

Mostramos que a tecnologia se faz presente nos diferentes estágios de nossa vida e que, também, permeia as ações da escola. Com grande relevância na mediação de saberes e gerenciamento do ambiente, as tecnologias e seu uso adequado podem agir como facilitadores do processo ensino e aprendizagem, possibilitando que as mais diversas atividades sejam realizadas com qualidade.

Desenvolvimento das Aulas

1º ano

As atividades com a turma do 1º ano envolviam o uso das tecnologias e as brincadeiras. Com a apresentação da temática e o auxílio de recursos audiovisuais, mostramos como as tecnologias estão presentes nos jogos e brincadeiras e sua importância como elemento motivador para o sucesso dessas ações.

[...] um encontro muito saudável acontece. Encontro de argila com metal, da madeira com o plástico, do manual com o eletrônico, do velho com o novo, do antigo com o atual, enfim, do tradicional com o moderno com todas as nuances que tais encontros provocam no movimento permanência-mudança existente na brincadeira (FANTIM, 2006^a, p. 22).

Após esses momentos na sala de aula, partimos para as ações práticas, em que foram desenvolvidos diferentes jogos e brincadeiras que traziam para a realidade dos alunos, na escola, o brincar e como a tecnologia contribuiu para isso. Também, evidenciamos os aspectos relacionados ao mal-uso de instrumentos tecnológicos e o malefício que estas condutas trazem ao desenvolvimento motor e social das crianças.

Figura 1- Brincadeiras em grupos com a turma



Fonte: Arquivo pessoal

Para concluir, foram elaborados registros das atividades, nos quais os alunos puderam retratar os temas abordados e as atividades realizadas, tornando possível verificar o grau de aprendizagem e o nível de entendimento dos conteúdos transmitidos.

Na fala de um desses alunos, temos a avaliação: *"Foi legal e tecnológica."* (aluno do 1º Ano).

2º ano

Como o tema dessa turma estava voltado para as profissões, trouxemos a importância da tecnologia nas áreas de trabalho e sua influência na atuação de seus respectivos profissionais.

Figura 2 – Exposição da atividade com a turma do 2º ano



Fonte: arquivo pessoal

Retratando diversos aspectos voltados aos ambientes profissionais e a visão que os alunos possuem sobre as variadas profissões, a metodologia aplicada se desenvolveu fazendo uso de recursos audiovisuais para apresentação de vídeos e fotos sobre as profissões. Pudemos, assim, exemplificar de maneira prática e lúdica, pois o conteúdo era voltado para as crianças, sobre as mais variadas ações profissionais e seus respectivos locais de trabalho.

Para ligar o assunto às aulas de Educação Física, propusemos atividades motoras voltadas às habilidades e capacidades corporais exigidas em diferentes

profissões como equilíbrio, coordenação viso-motora, concentração e atenção. Assim, as necessidades físicas que algumas profissões exigem durante sua jornada de trabalho tornaram-se evidentes.

Figura 3 – Atividade prática



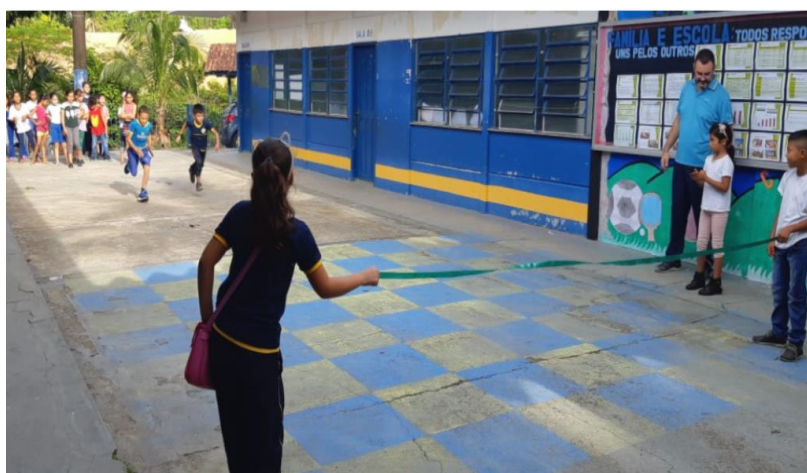
Fonte: Arquivo pessoal

Também solicitamos aos alunos o registro, em forma de desenho, ilustração ou escrita das etapas e ações desenvolvidas durante a realização das atividades com a turma. Uma das escritas traz o significado dessas aulas para as crianças: *“A gente estudou sobre as profissões se divertindo e aprendendo mais”*. (aluno do 2º Ano).

3º ano

Com a turma do 3º ano, desenvolvemos ações voltadas ao ensino da matemática, abordando sua história e relação com o tempo. Fizemos uma apresentação de imagens e vídeos de momentos decisivos no esporte de alto rendimento e a influência do tempo para definir seus vencedores, como nas quebras de recordes em busca de obter as tão desejadas medalhas olímpicas. Exemplificamos, assim, a significância do tempo no esporte e na vida das pessoas.

Figura 4 – Momento da corrida

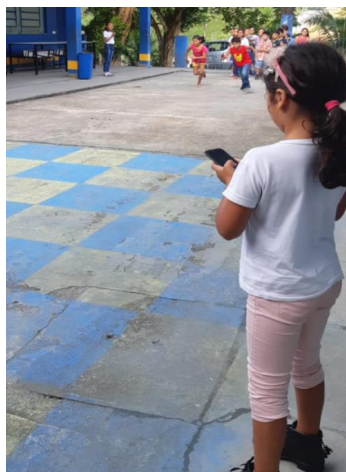


Fonte: Arquivo pessoal

Trouxemos às aulas práticas as atividades do atletismo, com a construção de um circuito de corrida e todo seu ambiente. Com demarcação de espaço, um aluno

cronometrista, outro anotador, um árbitro de partida e outro de chegada, realizamos as atividades e obtivemos as contagens de tempo de todos os alunos da turma.

Figura 5 – Aluna marcando o tempo das corridas



Fonte: Arquivo pessoal

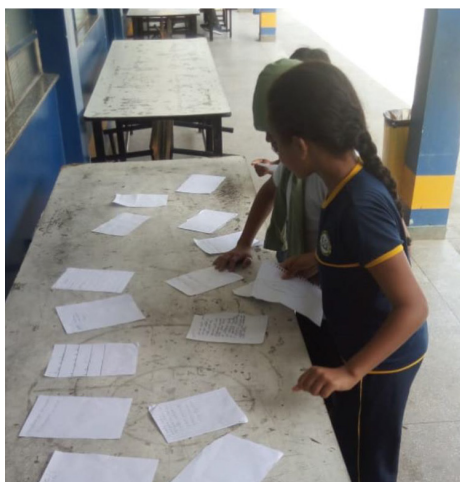
A partir desse momento, voltamos para a sala de aula para a devida discussão dos resultados obtidos. Através de gráficos e análises das medidas de tempo e suas variações, construímos um *ranking* de classificação dos alunos mais velozes e o que isso significaria.

Após o estudo das variações de tempo colhidas e suas respectivas interpretações, concluímos as aulas com os devidos registros de aprendizagem alcançados sobre a temática por parte dos alunos. Um dos alunos da turma chegou à seguinte conclusão: *"Mesmo a matemática sendo uma matéria diferente da Educação Física nada impede a gente de estudar as duas juntas"*.

4º ano

As plantas medicinais foram o assunto escolhido pela turma do 4º ano e, com certeza, o tema mais desafiador. Buscamos os conteúdos para o desenvolvimento das ações em diversos locais, e fazer a ligação com as tecnologias e as aulas de Educação Física foi, realmente, complexo.

Figura 6 – Apresentação das atividades sobre as plantas medicinais



Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos realizaram, em casa, uma pesquisa sobre as plantas medicinais e observaram, em campo, algumas delas. Realizamos, também, uma pesquisa bibliográfica com intuito de conhecer a ação das plantas medicinais no organismo dos praticantes de atividades físicas. Foram apresentados vídeos e imagens para ampliar o leque de informações sobre o assunto.

Concluimos as ações com uma exposição oral e com os registros, em papel, elaborados pelos alunos. Para a efetivação do processo ensino e aprendizagem nesta etapa, associamos as atividades físicas em forma de gincanas e corridas em grupo.

Fazendo o reconhecimento das plantas e suas ações benéficas aos usuários, durante as aulas de Educação Física, os alunos aplicaram todo conhecimento adquirido na prática. Novamente a frase *"A gente brincava enquanto aprendia"* (Aluno do 4º ano), se fez presente na fala dos alunos.

Figura 7- Atividade de estafetas com os registros sobre as plantas medicinais



Fonte: Arquivo pessoal

5º ano

A turma do 5º ano escolheu a robótica como assunto de interesse e esse foi um tema abordado com muito aprofundamento e aproveitamento por parte dos alunos. O nível de interesse foi extremamente alto e a motivação pelo estudo da temática, empolgante.

Apresentamos vídeos e imagens do assunto e abrimos para discussão, abordando a importância da robótica no dia a dia da humanidade e como o esporte se envolve nessas questões.

Figura 8 – Montagem dos robôs



Fonte: Arquivo pessoal

Para as atividades de Educação Física, trouxemos, como proposta, a construção de robôs a partir de materiais esportivos presentes na escola. Desenvolvemos as ações no pátio e, durante esses momentos, objetivamos o favorecimento de importantes aspectos do desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

Apesar de receosos, nos momentos que antecederam a prática, os alunos realizaram as tarefas coletivamente, propiciando momentos de criatividade, exercício da coordenação motora, raciocínio lógico e trabalho em grupo para o alcance das metas estipuladas.

As imagens de representações de robôs que surgiram evidenciaram o êxito de todo o planejamento da atividade para essa turma. O depoimento de um dos alunos mostra o quanto a atividade foi significativa para eles: *"Estimulou minha autoestima quando percebi ser capaz de realizar a tarefa"*.

Figura 9 – Robô na posição horizontal



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento do projeto, entendemos que o fazer pedagógico não deve ser tratado como algo estático. Ele deve ser dinâmico, capaz de ser desafiador e transformar cada aula em momentos únicos na troca e produção de conhecimentos. Para que ele não se torne algo monótono, desgastante ou desinteressante para o profissional ou aluno, são necessárias metodologias diferenciadas e capazes de transformar antigos hábitos em novas ações educacionais. A riqueza em transformar uma aula em algo prazeroso e que leve aos alunos as mais diversas experiências, pode fazer o diferencial em suas vidas e na carreira do professor.

Portanto, trabalhar com a metodologia de projetos é realmente algo palpável e incentivador da pesquisa, pois, quando nos encontramos pensando em como desenvolver o currículo, automaticamente já se modifica a ação do trabalho pedagógico. Reavivando a motivação para atuar com planejamento efetivo de ações, os resultados atingidos são realmente compensatórios, pois a percepção quanto ao grau de efetividade da ação proposta é notória e imediata. A sede por aprender mais e a expressão de satisfação dos alunos pelo trabalho realizado se tornará algo constante em suas vidas escolares.

Hoje, após grandes mudanças nas atitudes profissionais, tais como o planejamento e aplicação de metodologias diferenciadas, percebemos a importância da pedagogia através de projetos e consideramos extremamente satisfatórias as ações desenvolvidas. Temos plena convicção de que essas transformações, que antes haviam sido vistas como algo trabalhoso, são, agora, tratadas como motivadoras e desafiadoras por nos levarem ao novo. Este caminho fará parte dos fazeres pedagógicos nas nossas aulas de Educação Física, garantindo a sua continuidade nas ações escolares.

Sendo assim, a metodologia de projetos se tornou significativa, pois possibilitou aos alunos vivenciarem momentos de valorização pessoal e reconhecimento da sua importância no processo de aprendizagem. Ao dar voz e reconhecimento aos desejos dos educandos, trouxemos a aplicabilidade de toda teoria e metodologia aprendida durante a pós-graduação. Principalmente, descobrimos um caminho para qualificar nossa prática profissional e, concomitantemente, propiciar aulas mais atrativas que visem a melhorar o serviço prestado à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008).

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Tradução Daniel Bueno. – 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENEGOLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar, como planejar? currículo-área-aula*. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WANZELER, Eglê Betânia Portela; TRAJANO, Euzeni Araújo (Orgs). *Oficinas de formação em serviços: uma experiência transdisciplinar em formação de professores*. Manaus: Editora Valer, 2014.

A LEITURA E A ESCRITA A PARTIR DE JOGOS TECNOLÓGICOS NA 5ª FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jesica Canavarro Farias¹
Maria Olindina Andrade de Oliveira²

INTRODUÇÃO

O presente texto foi elaborado com base no desenvolvimento do projeto de aprendizagem “A leitura e a escrita a partir de jogos tecnológicos matemáticos e geográficos na 5ª fase da Educação de Jovens e Adultos”, no contexto do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, realizado pelo projeto Oficinas de Formação em Serviço por meio da parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas -UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. A sua realização foi um trabalho conjunto entre o professor Jecimá José de Souza, professor da disciplina de Matemática, e da professora Regina Carmelia Catisani Pinto, professora da disciplina de Geografia, ambos participantes do curso de pós graduação aqui já citado e da aluna egressa Jesica Canavarro.

O projeto de aprendizagem motivou a pesquisa sobre a utilização de jogos tecnológicos na EJA durante as aulas de Matemática e Geografia como um meio para auxiliar o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que o diagnóstico que foi realizado em sala de aula permitiu verificar a existência de um elevado número de

1. Licenciada em Pedagogia – Universidade do Estado do Amazonas - UEA e pós-graduanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. Email: jesica.canavarro@hotmail.com

2. Mestre em História Social/UFAM, professora do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Email: mariaolindinaoliveira@bol.com.br

alunos com dificuldades na leitura e escrita, nas operações matemáticas e conceitos geográficos básicos. Assim, julga-se pertinente a introdução de jogos tecnológicos para tornar as aulas de Geografia e Matemática mais atrativas e dinâmicas.

Para isso, o projeto buscou o embasamento teórico em Grispun (2001) que mostra a Educação Tecnológica como uma ferramenta que é pouca explorada nas atuais práticas educacionais das salas de aula do Brasil, o que leva à exclusão digital de uma parcela da população brasileira. Consideramos também os estudos de Mattar (2010) sobre a importância dos jogos para a aprendizagem corroborando com a ideia de que a educação pode e deve ser entendida como processo que, ao mesmo tempo em que dispõe do conhecimento, diverte. Desse modo, buscando por um ideal de educação que ultrapasse os muros da escola, para isso, introduzimos o pensamento Freiriano para nortear as práticas educacionais tecnológicas às suas práticas sociais diárias.

O desenvolvimento do projeto será apresentado primeiramente com uma breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que busca mostrar como a EJA foi enxergada na história do país, depois apresentamos a importância da tecnologia como uma nova dinâmica para o aprender, que promove uma discussão sobre a importância dos jogos como ferramenta do conhecimento e, em seguida, apresenta-se um panorama de como era vista a tecnologia aliada à educação antes do projeto e como se deu o entendimento da significação do conhecimento a partir das ferramentas tecnológicas utilizadas. Por fim, propõe-se um diálogo sobre as dificuldades e a importância da educação tecnológica aqui apresentada através dos jogos para Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de inserção de aparatos tecnológicos nas novas metodologias, nessa modalidade de ensino.

1. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É partindo da premissa Freiriana sobre o *“educar para a vida”* e, em busca do pleno desenvolvimento das práticas de leitura e escrita nas aulas de Geografia e Matemática, que se apresenta como alternativa a inserção de jogos tecnológicos nas aulas da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Mattar (2010), o aprendizado deve ser enxergado com mais ludicidade, no intuito de entreter o aluno da nova geração, a geração digital. O autor nos mostra que o uso da ludicidade trará o engajamento do educando para o aprendizado e afirma que as fronteiras entre aprendizagem /diversão, trabalho/jogo precisam ser desfeitas. No âmbito da EJA essas fronteiras precisam ser desfeitas nos próprios alunos, que não consideram o jogo, a brincadeira como ato de aprendizagem significativa.

Arroyo (2007) diz que foi em 1988, com aprovação da nova constituição e do projeto Octavio Elísio, que finalmente vemos a Educação de Jovens e Adultos sendo encarada de acordo com as suas especificidades, tendo como objetivo a superação de uma concepção dessa modalidade de ensino referida ao ensino fundamental regular, procurando estabelecer uma concepção peculiar de educação voltada ao universo do

jovem e do adulto, que possui uma prática social própria, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade.

Dessa forma, percebemos que as práticas pedagógicas (ainda presentes nas salas de aula) são heranças do modelo tecnicista que a Educação de Jovens e Adultos adotou, a partir do advento da industrialização, cujo objetivo era formar mão de obra barata para o vigente mercado de trabalho. Nos dias atuais o paradigma é o de que se preparem os alunos para uma vida em sociedade tendo como referência o sujeito crítico e reflexivo da sua própria realidade que Freire defende.

Nessa perspectiva se faz necessário repensar as metodologias utilizadas nesse novo contexto, o que nos leva à reflexão de que é indiscutível a importância da tecnologia na sociedade contemporânea em todos os seus territórios, assim sua influência ultrapassa qualquer fronteira, misturando os diversos setores da vida, seja política, econômica, religiosa, social, biológica ou pedagógica.

Grispun (2001) afirma que a tecnologia veio repercutir nos paradigmas científicos, influenciando os modelos pedagógicos e, em razão disso, atingiu a atmosfera escolar e as relações entre professores e alunos. A autora ainda declara que a educação também deve promover, com sua filosofia e procedimentos, a formação do sujeito. Portanto, se faz muito acertado o trabalho com os jogos tecnológicos nas aulas como ferramenta didática para o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de uma linguagem utilizada socialmente pelo aluno, uma vez que a turma era composta por jovens e pessoas que utilizam a tecnologia disponível em seus aparelhos celulares, tablets e computadores em seu dia a dia.

Nesse sentido Grispun (2001) nos diz que as formas de transmissão do saber já não são mais as mesmas: linear e hierárquica, mas sim produzidas em redes de conhecimentos dentro e fora da escola onde sistematicamente ocorre a educação. Desse modo a tecnologia atingiu a atmosfera escolar influenciando modelos pedagógicos, gerando a necessidade de estudos de novas possibilidades e equipamentos que permitam o uso das tecnologias de modo geral na Educação.

A autora ressalta que, privar os educandos da tecnologia inserida no contexto escolar contribui para uma exclusão digital e entende que a educação tecnológica serve:

(...) para formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana, e ter as condições de, convivendo com o outro, participando da sociedade em que vive, transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos (GRISPUN, 2001, p. 29).

Por esse ponto de vista, e de acordo com a autora, há de se enxergar a parceria educação e novas tecnologias numa perspectiva mais pedagógica; numa convergência entre ciência e cultura, presente neste novo modelo que a modernidade exige e, no geral, habitam os novos seres nas escolas do terceiro milênio.

O projeto teve como participantes 28 alunos frequentes, de uma turma da 5ª fase da EJA, dois professores da Escola Abílio Nery (alunos do curso de pós-graduação): Professor Jecimá José de Souza, professor da disciplina de Matemática, responsável pelas aplicações dos jogos dos Aplicativos Cálculo e Aritmética Mental; Professora Regina Carmelia Cantisani Pinto, responsável pelas aulas da disciplina de Geografia e eu, aluna egressa, licenciada em Pedagogia (também aluna do curso), desenvolvendo as atividades juntamente com os professores.

Compreendendo que a Educação de Jovens e Adultos passou por uma transformação no atendimento do seu público, que antes era um público entre adultos

e idosos, hoje a realidade é outra, o público da EJA é atualmente, em sua maioria jovem e adolescente como mostrou a pesquisa diagnóstica do projeto. O que nos mostra que os desafios para os professores estão em apresentar metodologias capazes de atender às necessidades desse público.

Nesse sentido, as metodologias usadas foram para integrá-los à vida escolar e usar suas experiências em sala de aula para abrir portas para aqueles que demoraram tanto para chegar até a escola, e fazer mais do que o ensino regular que apenas os tornaram náufragos desse sistema. Assim, entendemos a educação na perspectiva de Paulo Freire, de não mais preparar o aluno para a mão de obra qualificada, mas sim de ajudá-lo a exercer integralmente o direito de ser cidadão em pleno exercício social.

Os alunos da turma participante do projeto apresentavam dificuldades em leitura e escrita, dificuldades essas que influenciam diretamente no desenvolvimento de todas as outras disciplinas vigentes no sistema de ensino, compreendendo esse aluno com as suas necessidades peculiares de alunos da EJA (o cansaço físico, a praticidade e o esforço dos alunos) pensou-se em proporcionar aos alunos a inclusão de tecnologias que auxiliassem nesse processo didático, de maneira lúdica por meio dos jogos tecnológicos, fazendo-os perceberem a relevância dos jogos e aplicativos utilizados em sala de aula à práticas rotineiras como: fazer a leitura de uma mapa para localizar-se, resolver exercícios matemáticos sem perceberem e se divertindo.

Os alunos viam o uso da tecnologia como algo muito raso, limitando-se a utilizar seus smartphones apenas para acessar suas redes sociais e sites de buscas para pesquisas simples, ignoravam que a internet é uma porta aberta para um mundo novo, um mundo de possibilidades para o conhecimento. O fato é que os alunos necessitam entender que a tecnologia aliada ao conhecimento os liberta de uma cegueira virtual que limita o pensamento, a criticidade e o conhecimento.

A partir do momento em que percebem a ferramenta que têm em suas mãos, o pensamento passa a se transformar. Muitos alunos participantes da pesquisa entenderam que ao utilizarem os aplicativos Google Maps, cálculo Mental, Aritmética Mental e Cah Geo, não se tratava apenas de um jogo, mas um exercício diferenciado de aprendizagem.

Ao trabalhar o conceito de localização em uma aula de Geografia que tinha como objetivo a leitura do mapa e identificar trajetos a partir de pontos geográficos utilizando o aplicativo Google Maps, foi possível perceber o entendimento de ponto geográfico, a visualização do mapa e a exploração das imagens por satélites, permitiram que os alunos traçassem rotas de deslocamento pois os alunos utilizaram situações reais na realização das atividades propostas, nas quais eles deviam traçar uma rota da sua casa até a escola para localizar dois pontos geográficos e, em seguida, achar a casa de um colega através do seu endereço, para ter acesso a ela por meio das imagens por satélites.

Durante o desenvolvimento dessa atividade os alunos puderam compreender o conceito de localização utilizando a busca por um ponto geográfico pelo aplicativo Google Maps que já havia em seus celulares e foi possível observar por meio de algumas falas o sentido real implicado na atividade. Uma das alunas declara um pouco atônita após a explicação dos conceitos e depois da exploração do aplicativo: *"Quer dizer que eu não preciso mais perguntar pra ninguém o endereço de algum lugar que eu não sei?"* Uma outra aluna em meio a risos diz: *"Agora eu posso saber onde o meu marido está?"* ao que foi esclarecido que ela poderia saber a exata localização do endereço de alguém. Mas outra aluna comentou: *"Eu não sabia nem pra quem servia esse aplicativo, queria até deletar do celular professora!"*.

Quando os alunos realizaram a busca por satélite e viram as casas e iam conferir com os colegas se era realmente a casa dele, para atestar a veracidade do aplicativo,

puderam ver a distância entre a escola e suas casas observando o trajeto pelo aplicativo. Essa atividade exigiu que os alunos realizassem a escrita dos endereços, fizessem a leitura do mapa e legendas mostrados no aplicativo bem como compreendessem a distância em quilômetros do trajeto feito por eles.

Nesse sentido, percebemos que o conceito de localização foi utilizado na forma mais verossímil possível, pois os pontos localizados no aplicativo foram suas residências, trabalhos e a casa dos colegas, o que possibilitou entenderem e aprenderem a traçar rotas reais para utilizar para as suas próprias localizações, compreenderam os conceitos de localização por satélite e localização padrão.

Não muito diferente aconteceu com os jogos utilizados nas aulas de matemática que tinham como objetivo trabalhar as quatro operações, a partir do uso dos aplicativos Cálculo e Aritmética Mental, substituindo a velha lista de exercícios de operações matemáticas básicas na qual o professor escrevia e o aluno respondia, muitas vezes sem interação nenhuma. Os aplicativos facilitaram a leitura de problemas, a resolução dos exercícios por apresentarem ao aluno as resoluções por tentativas e erros, estimulando o raciocínio lógico o trabalho em grupo e a competição saudável, onde o prêmio é sempre o conhecimento.

As atividades nas aulas de matemática compreendiam disputas entre duplas no mesmo nível de conhecimento, as duplas utilizavam um celular com os jogos com a tela dividida para ambas as partes jogarem simultaneamente; o professor selecionava o nível que variava em fácil, médio e difícil, de acordo com a necessidade dos alunos e esse nível mudava de acordo com as rodadas. Nesses jogos, os alunos resolviam questões matemáticas das quatro operações básicas, o aplicativo contabilizava erros e acertos e assim o ganhador disputava com o outro ganhador de outra dupla. Durante as atividades, os alunos demonstravam sempre muito interesse e motivação e algumas de suas falas demonstram isso.

Uma das alunas que tinha perdido algumas rodadas para um outro aluno disse:

*"Ei ***** hoje eu vou te vencer! Eu estudei tá!"*

Uma aluna fez um comentário sobre uma outra aluna:

*"Êêê D. ***** a senhora já tá manjando tudo né!"*

Houve alguns alunos que identificaram as suas principais dificuldades também:

"Poxa professora tô vacilando muito nas de vezes!"

Outra aluna disse que:

"É nas de dividir que eu travo!"

Enfim, pudemos perceber que os alunos estavam estimulados e interessados nas aulas de matemática e que muitas vezes esperavam ansiosos pelos desafios, que eram observados de perto pelo professor da disciplina, para o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem.

Os alunos também tiveram contato com o laboratório da escola, no qual puderam realizar atividades em grupos sobre o continente sul-americano a partir do jogo Cah Geo disponível no sistema LINUX da escola, que permitiu aos alunos tentarem realizar

o jogo utilizando a internet em busca de alternativas que os levassem ao objetivo final de vencer os desafios propostos pelo jogo. Nessa atividade os alunos foram divididos em grupos por não haver um computador disponível para cada um deles e os grupos deveriam resolver as questões impostas pelo jogo.

Os desafios consistiam em identificar as cinco regiões do Brasil, colocar a sigla de algumas capitais do país no mapa, marcar a alternativa correta sobre costumes ou sobre a cultura de determinado estado. Vencia o desafio quem terminasse mais rápido. Nessa atividade observamos que os alunos estavam buscando por vídeos no Youtube sobre as regiões do Brasil, criando estratégias para memorização e onde ficava a posição de cada região no mapa, utilizando seus próprios aparelhos eletrônicos.

Essa experiência nos possibilitou ver a escrita e a leitura trabalhadas de forma espontânea. Na busca por vídeos que os ajudassem na resolução do desafio, percebemos que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem estava diluído no desenvolvimento dos jogos. Essas aulas estavam articuladas à educação para a vida, o que vai muito além dos textos escolarizados e sem sentido para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Aprendizagem “A leitura e escrita a partir de jogos tecnológicos, matemáticos e geográficos na 5ª Fase da Educação de Jovens e Adultos” permitiu-nos em sua análise observar a necessidade de investimentos na formação continuada de professores que atuam nessa modalidade de ensino, como aconteceu com o do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente promovida pela UEA em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

A análise também nos demonstrou a necessidade de se considerar a implementação de políticas públicas que fomentem a Educação Tecnológica, a fim de que se estabeleçam ações que proporcionem uma prática pedagógica que contemple as reais necessidades desta modalidade de ensino.

Desse modo, as ações que direcionam o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da educação tecnológica são fundamentais na sala de aula, pois não se concebe mais as metodologias tradicionais a que estão presos o ato de ler e escrever, resultando apenas na codificação e decodificação do sistema de escrita.

Nesse sentido, reitera-se a relevância da leitura e da escrita para as práticas de emancipação da população, fazendo com que o educando seja capaz de utilizá-las na sua vida cotidiana. Desse modo, salientamos que a inserção dos jogos durante as aulas de Geografia e Matemática considerou textos de uso social, por meio das descrições do aplicativo, das instruções de jogo, das pesquisas realizadas, das estratégias aplicadas na resolução dos desafios, tornando o seu uso para além do contexto escolar, perceptível e diluído em uma prática para atender às suas necessidades.

Com isso, o que se apresenta neste artigo são as valiosas contribuições da Educação Tecnológica que surgiram há algum tempo, mas que ainda não chegaram ao seu destino final: a sala de aula. Destacamos também a importância que os jogos têm no desenvolvimento educacional e salientamos que as novas tecnologias, se integradas ao meio educativo, promovem o desenvolvimento pessoal do educando.

Torna-se importante destacar que, se o professor não se adaptar às novas necessidades tecnológicas educacionais, este colocará os educandos à margem da sociedade atual e, portanto, reproduz os modelos jesuítcos de educação ainda

existentes nas salas de aula de todo o Brasil. Assim, propomos seguir por um caminho oposto: para uma educação cada vez atualizada e em concordância com os anseios dos educandos/sociedade atuais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. (org.) L.D.B – *Dez anos depois: reinterpretação sob diverso olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRINSPUN, M.P.S.Z. (org.) *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, V.M. *O Impacto da Mídia e das Novas Tecnologias de Comunicação da Educação Física*. Revista Motriz - Volume 1, Número 2, p. 129-133, Rio Claro, SP, Dezembro/1998

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso*. São Paulo: Ática 2010.

MATTAR, J. *Games em Educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998*. Anais da 23ª Reunião Anual Anped: Edição eletrônica. Caxambu , 2000

PAULO FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana. *Saberes e singularidades na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo. Medição

SOARES, Magda. *A Reinvenção da Alfabetização*. Revista: Presença Pedagógica, V.9. N.52, p15-21. Jul/ago 2003.

PROJETO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Shirlaine Martins de Souza¹
Maria Olindina Andrade de Oliveira²

INTRODUÇÃO

O curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente é realizado em oito escolas pelo projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS, por meio da parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas/UEA e a Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Entre essas escolas, está a EMEF Abílio Nery, na qual atuo como professora de Artes na 4ª Fase da EJA. O curso envolve a participação dos professores dessas escolas e em seu currículo exige a aplicação de um projeto de aprendizagem com os seus estudantes.

O projeto surgiu a partir de um diagnóstico feito em sala de aula com 28 alunos, no qual fizemos um levantamento da realidade social, econômica e cultural dos discentes, além dos seus hábitos de leitura, dos livros que gostavam de ler, de quais suas dificuldades na escola. Como resultado, percebemos que a maioria, cerca de 20 estudantes, apresentava um vocabulário restrito, dificuldades na leitura e na escrita, como também na compreensão e interpretação de texto. A partir daí, decidi em conjunto com a turma realizar um projeto de aprendizagem voltado para a literatura, no qual poderíamos trabalhar com a construção de textos, especificamente de poemas

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e Secretaria Estadual e Qualidade de Ensino – SEDUC. Especialista em Gestão Escolar. Pós-Graduada em Gestão de Projetos e Formação Docente pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Correio eletrônico: shirlainemartins@gmail.com

2. Mestre em História Social/UFAM, professora orientadora do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Correio eletrônico: mariaolindinaoliveira@bol.com.br

e sonetos em que eles pudessem expressar seus sentimentos, suas emoções e suas experiências de vida.

O projeto de aprendizagem possibilita ao aluno pensar de modo crítico e participativo, trocando ideias, pensamentos, fazendo da sala de aula um espaço de aprendizagem que vê o educador e o educando como parceiros na construção do saber. Como bem afirma Marilda Aparecida Behrens, o projeto de aprendizagem possui uma dimensão coletiva que constitui numa vantagem metodológica, pois “permite que os alunos assumam compromissos com o próprio grupo e passem a produzir para o projeto que estão desenvolvendo em função de sua aprendizagem e não para o trabalho acadêmico pelo professor” (BEHRENS, 2008, p. 53).

Nesse sentido, cabe ao educador articular teoria e prática nas diversas formas de conhecimento, a partir de uma relação dialógica e valorizando as práticas inter e transdisciplinares e as experiências dos alunos. Torna-se importante destacar que o sistema de ensino ainda permanece pautado na concepção tradicional, no qual a visão de educação que ainda persiste é a ‘bancária’, cujas relações são narradoras e dissertadoras. Segundo Freire (1987), na concepção bancária, o educador é o que educa, é o que pensa, é o que diz a palavra, é o que disciplina, é o que opta e prescreve sua opção, é o que atua, é o que escolhe o conteúdo programático, é o que detém a autoridade; por fim, é o sujeito de todo o processo.

Trabalhar com projeto de aprendizagem é uma tarefa desafiadora, pois exige uma mudança de postura pedagógica e requer a interação dos sujeitos do processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o projeto foi construído a partir de um diálogo com os alunos, que deram suas sugestões para trabalhar com receitas, músicas, poemas, desenhos, expuseram sobre suas necessidades de melhorar seu desempenho na leitura e na escrita e suas angústias quando não conseguiam acompanhar o conteúdo proposto pelos professores. Dessa discussão, resultou a escolha de trabalharmos com poemas e sonetos, tendo em vista a participação mais atuante dos alunos, pois, como bem afirma Paulo Freire (1987),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; (...). Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (p. 77).

Educar é fazer uma opção política e essa escolha exige que o professor tenha determinadas posturas pedagógicas e utilize determinadas metodologias, pois ambas se completam, estão atreladas no processo de ensino e aprendizagem. Trabalhar com projeto de aprendizagem exigiu de mim muita pesquisa, ouvir mais os alunos, valorizar seus conhecimentos, refletir cotidianamente sobre a prática, planejar diariamente de acordo com as necessidades da turma, ou seja, foi bastante significativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Como destaca Gerir, o projeto de aprendizagem é uma metodologia que exige “uma mudança de postura pedagógica” do professor, pois compreende

(...) que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas (GERIR, 2003, p. 20).

A educação de jovens e adultos não deve se excluir do processo político da sociedade. São homens e mulheres que buscam, por meio da escolaridade, uma melhor qualidade de vida. E nós enquanto professores almejamos uma educação capaz de contribuir para a formação desses cidadãos para que eles sejam capazes de participar e contribuir de maneira significativa na sociedade que participam.

1. VIVÊNCIAS DO PROJETO DE APRENDIZAGEM

Uma vez definido o tema, elaboramos o seguinte projeto de aprendizagem: “A literatura/poesia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na 4ª fase da EJA”, cuja situação-problema era: “Dificuldades na leitura e na escrita que interferem na compreensão dos conteúdos da disciplina de Artes”. Faz-se importante destacar que, no processo de elaboração e desenvolvimento desse projeto, nós tivemos a participação da professora Carla de Souza Santos Gonçalves³, formadora do projeto Oficinas de Formação em Serviço e da aluna egressa Alessandra Maia de Souza.

Como foi exposto anteriormente, o projeto foi construído a partir do diagnóstico realizado em sala de aula no qual foi verificado que um número significativo de alunos apresenta dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação de textos, o que dificulta o desenvolvimento e a compreensão dos conteúdos de Artes.

A partir daí, fizemos as seguintes reflexões: o que podemos fazer para que os alunos possam ler, escrever e compreender textos? Que metodologias podemos utilizar para tornar a aprendizagem significativa para os alunos? Como a escola poderá contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos de EJA?

Compreendemos que o processo de alfabetização e letramento é imprescindível para o homem se comunicar no mundo, constituindo-se, portanto, num direito do cidadão. É nesse sentido que se compreende o direito à educação, pois ela é necessária para a conquista da liberdade, o exercício da cidadania, para o trabalho, para o desenvolvimento do ser humano autônomo e para a apropriação da cultura que a humanidade produz. Ou seja, a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano.

É por isso que a educação está presente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 “... Como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. No caso específico da EJA, isso implica no **direito à educação permanente**, garantido pelo Estado, dando prioridade aos grupos sociais mais vulneráveis, com total equidade e igualdade⁴.

Procuramos trabalhar essas questões ao longo do projeto e como resultado constatamos uma melhora significativa na escrita, na leitura e no conhecimento do gênero textual poema. Além disso, houve melhoria da oralidade, dicção, postura, bem como maior interesse e participação dos alunos nas aulas. Como produto final, foi realizada a produção de poemas ilustrados e recital autorais.

No que diz respeito à avaliação, foi observada a participação nas aulas e mais autonomia da linguagem oral e escrita dos alunos, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

3. Professora Licenciada em Artes, ênfase em desenho, pela Universidade Federal do Amazonas; com especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior/UFAM.

4. GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. p.17.

Na primeira etapa do projeto, estudamos a estrutura de um poema, com a quantidade de versos, a formação de cada estrofe, bem como as diferenças entre soneto e poema, com a apresentação de vários tipos de sonetos como os camonianos, com leitura individual e coletiva. Perguntamos qual significado da poesia para eles e que emoções elas podem nos transmitir. Para esta aula, preparamos cartões coloridos com poemas de diversos autores que foram lidos pelos alunos.

Recitamos alguns poemas para a turma. Solicitamos que estes fizessem uma lista de suas qualidades com a intenção de montarmos um acróstico com o nome de cada um. Entretanto, quando os alunos foram realizar a atividade, sentiram dificuldades em escrever, porque não sabiam se expressar. Então, devido ao pouco tempo, não conseguíamos concluir as atividades que planejávamos para aquele dia e quase sempre era concluído no dia seguinte.

Sugerimos a eles que escolhessem da lista de qualidades que elaboramos seis delas que mais se identificavam e o porquê. Foi a partir daí que os alunos começaram a praticar mais a linguagem oral, expressando-se diante de situações que se encontram, sendo capazes de se organizar e expor suas ideias. Percebemos que eles ficavam tímidos em falar, por não terem certeza se seus pensamentos seriam acatados pela turma e professoras. Nossa atividade seguinte foi a leitura do poema de Vinícius de Moraes "A porta", enfatizando a terminação dos versos e a formação das estrofes. Depois solicitamos que os alunos comessem suas primeiras produções escritas propondo a criação do poema "Quem sou eu?", com a intenção de elevar a autoestima dos alunos, pois eles precisavam escrever sobre algo que conhecem, que vivenciam, que entendam, que faz parte do seu dia a dia.

Estávamos no mês de maio e resolvemos em conjunto com a turma trabalhar o tema Mãe. O poema "Mãe", de Bráulio Bessa, foi apresentado em slide para a turma com a intenção de sensibilizar e promover a expressão do filho para com sua mãe. Dessa forma, percebemos que estes nem sempre nutriam sentimentos positivos em relação às suas mães. Embora com essas dificuldades sentidas e retratadas nas pequenas rimas, tal atividade estimulou a escrita dos alunos, favorecendo um clima harmônico e de muito respeito entre a turma porque cada um deles respeitou os sentimentos expostos pelos colegas.

Esse momento foi interessante porque a sociedade impõe que, quando se fala de mãe, só vêm sentimentos bons, mas na verdade não é bem assim. Nossos alunos nos retrataram isso e passamos a entendê-los melhor e o porquê de muitas vezes estarem à margem da sociedade.

Para o dia seguinte, levamos alguns dados nos quais estavam escritas as palavras: carinho, respeito, amor, gratidão que expressam sentimentos, que foram distribuídas aos primeiros alunos de cada fila para que jogassem o dado no chão, escolhessem uma palavra e falassem o maior número de palavras possível que rimassem com a que haviam escolhido. Essas palavras eram anotadas no quadro, para a visualização da quantidade de palavras conseguidas por cada fileira de alunos. Os alunos participavam das atividades como se estivessem brincando, pois ao jogarem o dado era só alegria e diversão. Depois dessa atividade, percebemos um maior interesse dos alunos pelas atividades propostas; faziam perguntas sobre o que seria feito no dia seguinte; diziam ficar imaginando o que teria na próxima aula e principalmente que estavam gostando muito. O que nos levou a crer na importância de trabalhar a realidade deles fazendo uma relação de seu contexto com a Arte.

Dessa forma, intensificamos o trabalho desafiando-os na produção de poemas com temas referentes à natureza e ao amor, fazendo a correção da produção escrita dos alunos e estimulamos a apresentação de seus poemas para as demais turmas em

atividade extraclasse. Com o projeto de aprendizagem, estimulamos a construção de uma postura crítica e participativa, proporcionando aos alunos oportunidade de vivenciar o processo de construção de conhecimento, desenvolvendo suas potencialidades. Percebemos o quanto podemos aprender com os alunos, com sua história de vida, com o seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, como Paulo Freire destaca:

Só educadoras e educadores autoritários negam a Solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem Educandos pelos; só eles separam o ato de ensinar do ato de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como nada sabe (FREIRE, 1989, p. 17).

Ao final do projeto, percebemos que os alunos já participavam mais das aulas, sentiam-se mais confiantes, então acreditamos que, por meio de projetos, os alunos compreendem que são capazes de romper barreiras, realizar sonhos, levando-os a uma satisfação pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto de aprendizagem no ensino da disciplina Arte na Educação de Jovens e Adultos foi uma experiência que nos possibilitou uma série de mudanças na nossa prática pedagógica.

Ao construirmos um projeto a partir das dificuldades que foram encontradas na sala de aula, no qual os alunos disseram o que queriam aprender, em que precisavam melhorar, e em que sentiam dificuldades no seu dia a dia, possibilitamos que a aprendizagem se tornasse mais significativa para o aluno.

O projeto de aprendizagem valorizou também a ajuda mútua entre os colegas no momento da leitura e da escrita, na socialização do conhecimento de mundo, na escrita e no momento das construções coletivas.

Da mesma forma, o projeto possibilitou o respeito aos diferentes níveis de leitura e escrita dos educandos, não enfatizando os seus erros e, sim, motivando-os a melhorar a cada dia. Ao corrigir as atividades, incentivamos os alunos a pensar, a refletir, oferecendo informações importantes para o avanço do seu conhecimento. Com o projeto de aprendizagem, aprendemos que o educador e o educando são agentes no processo do conhecimento. Como afirma Paulo Freire, “Para o “educador bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é à propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará” (FREIRE, 1987, p. 47).

Todos nós, professores, precisamos ter um olhar crítico da nossa prática pedagógica, pois não somos os detentores do conhecimento, ao contrário, estamos em constante processo de aprendizagem. O projeto nos possibilitou fazer uma reflexão crítica sobre a nossa metodologia utilizada em sala de aula, fazendo com que mudássemos o nosso planejamento de acordo com a necessidade dos alunos, possibilitando-nos assim melhorar a cada dia.

Por meio do projeto de aprendizagem, percebi a necessidade de pesquisar e aprender cada vez mais a cada dia, buscando sempre fazer o melhor para que os alunos participassem mais das aulas, motivando-os a continuar estudando, para que se sentissem sujeitos importantes, ativos e participativos da sociedade na qual estão

inseridos. O projeto nos fez ser pesquisadores, colocando os educandos como sujeitos ativos na construção do conhecimento e valorizando o conhecimento de mundo de cada um deles, respeitando o modo e o tempo de aprender de cada um.

Os poemas fizeram com que eles refletissem sobre suas histórias de vida, despertou a imaginação, e eles perceberam a importância de ler mais, de estudar mais, e de enfrentar os desafios da vida.

Na busca pela melhoria e por novas práticas na sala de aula, sendo um educador preocupado com a qualidade do ensino e no aprimoramento do processo de aprendizagem, construímos juntamente com os alunos um projeto no qual todos pudessem participar e contribuir, sem excluir ninguém. E nos deparamos com a resistência de alguns ao apresentarmos o projeto, ao dizermos quais atividades iríamos realizar, quais desafios teríamos que vencer. A maioria da turma se comprometeu em buscar fazer o melhor, em participar das aulas e não faltar.

Nosso trabalho como educador sempre vem nos colocando diante de muitos desafios, que sempre nos levam a refletir sobre algumas questões como: qual metodologia devemos usar, o que os alunos gostariam mesmo de aprender. Por meio de nossa prática acreditamos que podemos envolver mais o aluno no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento do processo de letramento, favorecendo ao aluno fazer novas descobertas.

Como resultado, verificamos que por meio da aplicação de um projeto de aprendizagem, os estudantes se sentiram mais seguros em participar das aulas, pois estas deram mais significado à sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como Direito Humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GERIR, Salvador, v.9, n 29, p.17-37, jan/fev. 2003.

ANEXOS

Foto 1 - Alunos fazendo atividade prática



Fonte: Profª Shirlaine

Foto 2 - Alunos iniciando as atividades



Fonte: Profª Shirlaine

Foto 3 - Explicação aos alunos as atividades



Fonte: Profª Shirlaine

Foto 4 - Acompanhando os alunos nas atividades



Fonte: Profª Shirlaine

Foto 5 - Alunos fazendo atividade prática



Fonte: Profª Shirlaine

Foto 6 - Apresentação das produções dos alunos



Fonte: Profª Shirlaine

Foto 7 - Apresentação das produções dos alunos



Fonte: Profª Shirleine

Foto 8 - Produções dos alunos



Fonte: Profª Shirleine

BOSQUE DA CIÊNCIA: PLACAS INFORMATIVAS COMO FONTES DE ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Ana Lucia de Liam Mendes¹

Regina Célia Moraes Vieira²

INTRODUÇÃO

A educação prepara o ser humano para o desenvolvimento de suas atividades no percurso de sua existência. Nesse sentido, faz-se necessário uma educação, ao longo da vida, a fim de dar suporte a vários aspectos, sejam eles, econômicos, sociais, científicos ou tecnológicos, impostos por um mundo globalizado (CASCAIS; TERÁN; 2014).

O ensino de ciências no Brasil foi se moldando ao longo do tempo, de acordo com a necessidade apresentada pela sociedade em seus diferentes momentos históricos. Entre as modificações ocasionadas ao ensino, as metodologias, as ferramentas e os modelos têm sido constantes, destacando-se a inserção de atividades motivadoras e significativas em ambientes não formais de educação. Para isso, há uma urgência em integrar os conhecimentos adquiridos com a pesquisa na área. O professor precisa “aprender a aprender”, pesquisar, estudar e planejar qualquer conteúdo antes da sua execução nos espaços fora de sala de aula. Isso evita que concepções equivocadas possam ser construídas pelos alunos, devido a algumas informações trabalhadas fora do ambiente escolar.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação. Graduada em Licenciatura Plena em Ciências pela Universidade Federal do Amazonas – E-mail: al.mendes2010@bol.com.br

2. Regina Célia Moraes Vieira, Professora formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente OFS/ SEMED/UEA, Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia-UEA, Graduada em Letras-UFAM; e-mail reginet101@yahoo.com.br

É possível ensinar Ciências em diversos espaços fora da escola. Os ambientes não formais complementam o ensino e ampliam o aprendizado do aluno por serem locais onde se relaciona a teoria com a prática, e, também, os conceitos com a concreticidade dos fenômenos (DEMO, 2003). Em seus estudos, Marandino (2016, p. 9) destaca que estes lugares “possuem importante valor pedagógico, proporcionando momentos de deleite, lazer e aprendizado”. Evidencia-se assim, a oportunidade de explorar os espaços não formais para identificar estratégias que possam ser utilizadas pelo professor em suas aulas durante visitas a estes ambientes, como as placas e seus conteúdos, que podem se tornar significativas, pois contêm as principais informações identificadas por visitantes, turistas e alunos.

A visita ao Bosque da Ciência foi realizada por alunos do Ensino Fundamental, séries finais. Os agentes mediadores desse processo de aprendizagem “alternativo” foram os professores, ao realizarem uma atividade interdisciplinar junto com os alunos. A atividade em campo (espaços-não formais de educação) foi direcionada de forma intencional, no sentido de que foi uma ação previamente planejada. O que buscamos passou longe de comparar realidades distintas, mas sim compreender os fenômenos de modo distinto, e a partir dessas compreensões, produzir novos saberes (BICKEN & BOGDAN, 1994).

1. APRENDIZAGENS E ENSINO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO

O professor encontra seu papel insubstituível hoje na reconstrução do conhecimento, o que se dá por meio da pesquisa. Como via de conexão com as aprendizagens em sala de aula, essa pesquisa pode e deve acontecer em espaços não formais de educação, pois, conforme Demo (2003),

Reconstrução significa ‘a instrumentação mais competente da cidadania que é o conhecimento inovador e sempre renovado’. Conhecimento este que não precisa ser totalmente novo, no entanto, deve ser reconstruído; o que significa dizer que reconstruir conhecimentos inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender (DEMO, 2003, p. 11).

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) determina, no Capítulo III, no Art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Diante disso, a finalidade de formação do cidadão e de seu preparo para o mercado de trabalho se faz presente em todos os níveis educacionais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Capítulo II no Art. 22º, a Educação Básica tem como desígnio “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Organizar o ensino de Ciências ou de qualquer disciplina a partir de projetos é reconhecer que a sala de aula não basta para a aprendizagem. Outros complementos didáticos como recursos específicos, pesquisa, visitas, experimentos, trocas de experiência se fazem imperativos num mundo onde as tecnologias e o acesso diverso a situações culturais promovem outras formas de aprender. Levar os alunos a espaços que lhes possam abrir as mentes para reflexão e conhecimento do mundo vivido e, ao mesmo tempo, desconhecido por eles, por falta de incentivo e ações educativas, não deveria ser “uma alternativa”, mas, na nossa opinião, deveria tornar-se uma “prática comum”, que integrasse as ações curriculares dentro das escolas.

Com o desenvolvimento do projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS) na escola-referência de uma experiência interdisciplinar coletiva, da qual fizemos parte, identificamos que as dimensões da educação em ciências, de uma maneira geral, são abertas à perspectiva transdisciplinar de educação. Essa compreensão, embora sufocada por exigências tecnocráticas de ensino, de currículo, de aprendizagem e de planejamento, nos possibilitou ousar em iniciativas que traduzissem, para alunos e professores, o que é o conhecimento e o que esse conhecimento, para além dos muros da escola, pode nos proporcionar.

2. ESCOLA E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DAS CIÊNCIAS NATURAIS

A escola tem a sua função social aliada aos conhecimentos científicos na formação de cidadãos conscientes e críticos. Por esse motivo, o conhecimento escolar tem uma forte relação com a cultura ativa de seu público (crianças, jovens e adultos). E esse público, bem orientado, adquire a capacidade de questionamento do mundo e da vida, por meio da compreensão sobre a ciência.

Para Borges (2002), o ensino das ciências naturais, sem atividades de investigação, torna-se essencialmente transmissivo. Não que o ensino transmissivo seja um problema, mesmo por que, de acordo com Young (2010), numa prática de exposição de ideias, exemplos no quadro, conversas dirigidas, a participação dos alunos é inevitável e a metodologia de aulas expositivas só contribuem para posteriores atividades compartilhadas. Mas muitas aulas práticas, que poderiam ser uma exploração da complexidade da natureza das ciências, são muitas vezes similares a receitas culinárias, em que tudo que se faz é seguir passos de um roteiro, sem nenhuma discussão prévia ou posterior e sem nenhum planejamento didático. Por essa razão, toda oficina de aprendizagem e de formação de professores precisa dialogar com a teoria, de preferência, com reflexividade.

Em primeiro lugar, historicamente, o ensino de ciências não era destinado a todas as séries escolares, restringindo-se apenas às últimas séries do antigo “curso ginasial” (BRASIL, 1997). Nas escolas, era realizado com o método de ensino predominante que era o tradicional/ expositivo, em que o aluno era visto como um mero receptor de conhecimento e o professor, o transmissor. Deixava-se de lado, portanto, o principal objetivo das ciências: a investigação. Nesse período, o importante não era “a qualidade do conteúdo a ser ensinado”, mas sim a “quantidade de conteúdos trabalhados”. De certa forma, nos dias de hoje, essa perspectiva ainda orienta muitas práticas de ensino baseadas na busca por resultados e na avaliação somativa ou cumulativa.

Na década de 1960, chegam ao Brasil as teorias cognitivistas e interacionistas. Estas, conhecidas também como teorias da “escola ativa”, adotam o conhecimento como resultado de uma interação do homem com o mundo que o cerca e com seus pares. Em 1980, estas teorias triunfam no campo das análises acadêmicas e influenciam novas práticas de ensino de ciências nas escolas (NASCIMENTO, 2010).

Outro aspecto muito importante deste período foi a incorporação dos estudos de Vygotsky (OLIVEIRA, 1993) nos processos educativos, principalmente quando ele faz a ressalva de que o sujeito constrói seus pensamentos a partir das suas interações com o outro e com o que está ao seu redor (NASCIMENTO, 2010). A necessidade de trabalhar ou de construir conceitos, fazendo a relação concreto-abstrato, entra em pauta nas discussões metodológicas, teóricas e de encaminhamentos para a formação de professores.

Com o crescimento e a inovação tecnológica, viu-se a necessidade de começar a se fazer uma adequação nos currículos, incluindo conteúdos que desenvolvessem nos estudantes, um senso crítico sobre os conhecimentos tecnológicos e científicos relacionados com o homem e com a natureza. Com isso, nos anos 1990, o ensino de ciências passa a ser uma atividade estratégica para desenvolver o país (NASCIMENTO, 2010); e com esse objetivo o ensino de ciências adquire o “status” de dar condições ao aluno para identificar problemas a partir de observações sobre um fato. Exercita-se com os estudantes a criação de hipóteses, em que eles podem testá-las, refutá-las ou abandoná-las quando for o caso. O aluno é levado a “redescobrir” o já conhecido pela ciência, apropriando-se de sua forma de trabalho compreendida então como “o método científico”: uma sequência rígida de etapas pré-estabelecidas de investigação.

Atualmente, o principal objetivo da ciência é formar cidadãos conscientes, que saibam fazer escolhas, já tendo em vista quais serão as consequências daquilo que eles escolhem, e acima de tudo, que tenham base e conhecimento sobre a ligação entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente, já que, de acordo com os PCNs (1997, p. 23) “numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia a dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico”.

3. APRENDIZAGENS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Almeida e Fachín-Terán (2013) entendem a educação não formal como um processo que ocorre a partir da troca de experiências em espaços coletivos, podendo acontecer em praças, bosques, zoológicos, museus e, também, nas escolas. A frequência a esses espaços abre possibilidades de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e sobre suas relações sociais. O professor, ao criar possibilidades de visitas aos espaços não formais, propicia aos alunos o sentimento de pertencimento a esses locais, determinantes para qualificar suas vidas.

O educador preocupado com o conhecimento disponível e sistematizado nesses lugares, planeja, sempre que possível, aulas ao ar livre, em bosques, parques, lugares históricos e de simbologia regional. Procura vencer as dificuldades de logística, efetivando as visitas e observando mudanças no aprendizado dos alunos. Percebe, com alegria, a satisfação, a curiosidade e a autonomia que passam a mover os estudantes,

ao fazerem pesquisa, explorarem os ambientes, trocarem ideias e defenderem sua cultura local.

Em relação a essa questão, Silva e Zanon (2000) advogam ser a escola um local de mediação entre a teoria e prática, o ideal e o real, o científico e o cotidiano. Assim, não deve priorizar currículos unificados e universais, mas levar em conta aspectos regionais e se aproximar da comunidade onde está inserida. É nesse sentido que “refletir a práxis em muitas situações pode não ser confortável, mas é importante ter consciência que qualquer mudança por menor que seja na rotina educativa já resultará num diferencial no processo de aprendizagem” (OLIVEIRA et. al., 2013, p. 222).

Chassot (2011) afirma que a relação dialógica entre teoria e prática é muitas vezes ignorada por muitos professores. As práticas em sala de aula priorizam conhecimentos descontextualizados, memorizados, repetitivos, sem qualquer motivação para a aprendizagem e sem ligação com a responsabilidade de cada pessoa pelo ambiente onde habita. Dessa forma, o ensino de ciências não se constitui como fomentador da curiosidade dos alunos, não favorece o interesse pela área e pouco contribui para a explicação dos fenômenos cotidianos. Os saberes populares invadem a escola, mas são comumente desconsiderados, pois o conhecimento científico é considerado hegemônico e superior.

A visitação ao Bosque da Ciência com os alunos do ensino fundamental II de uma Escola municipal de Manaus nos fez indagar sobre a perspectiva das placas informativas presentes nos ambientes não formais de educação e que, na maioria das vezes, não são exploradas ou aproveitadas como recursos didáticos para uma educação científica e regional das Ciências naturais. A seguir, descreveremos essa experiência, partindo do pressuposto de que, por meio dessas placas, podemos redirecionar o ensino de ciências na sala de aula, delegando aos alunos outras atividades como: pesquisa, produção de vídeos sobre a visita, apresentação de imagens sobre o lugar para os colegas ausentes na atividade de campo, produção textual sobre a região, desenhos e caracterização da fauna e da flora observadas.

4. APRENDIZAGEM COM PROJETOS NA ESCOLA: VISITAÇÃO AO BOSQUE DA CIÊNCIA – DA FLORESTA AO CURRÍCULO

Os alunos realizaram a visitação ao Bosque da Ciência em novembro de 2018, após processo de aprendizagem acontecido na escola e onde o tema do passeio surgiu como uma das alternativas de visitação a um local não formal de ensino.

No dia da visitação, e após orientação dos professores, os alunos saíram a visitar o local e deixamos que eles vivenciassem o sentimento de pertença na presença de um espaço diferente de ensino. Solicitamos que eles fizessem registros em fotografias e observassem o que as placas orientavam, verificando os nomes científicos dos animais e plantas e, também, textos em inglês contidos nas placas.

O Bosque da Ciência é um ambiente motivador e propício para o ensino de ciências e a interdisciplinaridade. O estudo prático no ambiente ajuda no debate

reflexivo sobre a região amazônica e sobre toda a sua diversidade. Destacamos então, a valorização desses espaços, buscando sempre compreender a sua importância no ensino de Ciências.

O Bosque da Ciência foi inaugurado em 1º de abril de 1995 e possui uma área de 13 hectares, conforme informações do Instituto de Pesquisas da Amazônia, órgão federal mantenedor do espaço de pesquisas e visitas (INPA, 2019).

Figura 1 - Alunos observando o tanque do Peixe-boi



Fonte: Ana Lucia Mendes, novembro-2018

As aulas realizadas no Bosque da Ciência proporcionaram aos professores e alunos inúmeras possibilidades nas práticas cotidianas. O espaço apresenta uma grande biodiversidade na fauna e flora permitindo ao educando um olhar diferenciado para as questões do meio ambiente, pois tudo está interligado: flora, fauna e homem.

O espaço foi criado com o intuito de fomentar e promover a Difusão Científica e de Educação Ambiental, abrindo suas portas ao público, com o propósito de preservar a biodiversidade da área e levar à população uma opção de lazer, com vivências sócio-científicas (ROCHA e FACHÍN-TERÁN, 2010).

Abaixo os registros fotográficos de algumas placas orientadoras presentes no lugar:

Figura 2 - Placa informativa sobre o Peixe-Boi



Fonte: Ana Lucia Mendes, novembro-2018

Figura 3 - Placa informativa



Fonte: Ana Lucia Mendes, novembro-2018

Figura 4 - Placa informativa sobre Jacaré- Açu



Fonte: Ana Lucia Mendes, novembro-2018

4.1 O guia brasileiro de sinalização turística

Em espaços turísticos como o Bosque da Ciência, a comunicação deve seguir uma normatização, sendo o Guia Brasileiro de Sinalização Turística (GBST) uma ferramenta que auxilia na elaboração de placas informativas para estes espaços. Segundo este Guia (BRASIL, 2001), observa-se a importância da implantação de sinalização de orientação como exige o GBST, na forma de proporcionar informações, contribuindo para a difusão científica e proporcionando o desenvolvimento de atividades pedagógicas práticas em espaços educativos não formais e de ensino de ciências.

A sinalização ocorre por meio de placas, deve-se dar da forma mais abrangente possível e estar em total conformidade com os demais sistemas de circulação e sinalização viária local, devendo ser integrada aos espaços urbano e rural de forma harmônica, com o mínimo de interferência sobre o meio, contribuindo com a preservação do ambiente, de modo a não causar impactos indesejáveis, nem tornar-se obstáculo de qualquer natureza, especialmente os visuais e os relacionados à livre circulação de pedestres e veículos (BRASIL, 2001, p. 14).

De acordo com Brasil (2001, p. 16), a sinalização de orientação faz parte do conjunto de sinalização de indicação de trânsito e, desse modo, deve seguir os mesmos objetivos e princípios fundamentais para garantir a eficiência e a segurança do sistema viário para os usuários das vias urbanas e rurais, como apresentado no quadro abaixo:

PRINCÍPIOS	OBJETIVOS
Legalidade	Cumprir o estabelecimento no Código de Trânsito Brasileiro CTB e nas Resoluções do Conselho Nacional de Trânsito- CONTRAN
	Cumprir a legislação de preservação de sítios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN e protegidos pela Lei de Arqueologia.
Padronização	Seguir um padrão preestabelecido quanto a: forma e cores dos sinais; letras, tarjas, setas e pictogramas; aplicação – situações idênticas sinalizadas da mesma forma; colocação na via ou nas localidades.
Visibilidade	Ser visualizada e lida a uma distância que permita segurança e tempo hábil para a tomada de decisão, de formar a evitar hesitação e manobras bruscas.
	Selecionar trajetos de fácil compreensão para os usuários, com o objetivo de valorizar os aspectos de interesse cultural e turístico, levando em conta a segurança do trânsito.
	Garantir a integridade dos monumentos destacados e impedir que a sinalização interfira em sua visualização.
	Resguardar as peculiaridades dos sítios.
Suficiência	Oferecer as mensagens necessárias a fim de atender aos deslocamentos dos usuários.
	Auxiliar a adaptação dos usuários às diversas situações diárias.
Continuidade e Coerência	Assegurar a continuidade das mensagens até atingir o destino pretendido, mantendo coerência nas informações.
	Ordenar a cadência das mensagens, para garantir precisão e confiabilidade.
Atualidade e Valorização	Acompanhar a dinâmica dos meios urbanos e rural, adequando a sinalização a cada realidade.
	Assegurar a valorização da sinalização, mantendo-a atualizada e evitando gerar desinformações sucessivas.
Manutenção e Conservação	Estar sempre conservada, limpa, bem fixada e, quando for o caso, corretamente iluminada.

Quadro 1 - Princípios e objetivos da sinalização Fonte: Guia brasileiro de Sinalização Turística (BRASIL, 2001)

4.2 As placas no bosque da ciência

A sinalização através de placas é um dos elementos que compõem a organização dentro de uma atividade turística. São símbolos que expressam, através de uma linguagem não-verbal e verbal, a localização de determinados atrativos em uma cidade, como: museus, parques, prédios históricos e outros. O Bosque da Ciência foi criado para fins de pesquisa, por isso não levou em consideração a sinalização do local no âmbito educacional, embora a história das placas em ambientes turísticos tenha um cunho educacional.

Dessa forma, foi observado que tanto a localização das placas, com o conteúdo expresso, seguem uma regra universal no âmbito da atividade turística, aos moldes do que propõe a Organização Mundial do Turismo-OMT (2003). Em um ambiente não-formal como o Bosque da Ciência as condições favoráveis para diversas atividades no âmbito do Ensino de Ciências integram um ensino escolar contextualizado.

A seguir, temos o quadro 2, com algumas informações encontradas nas placas distribuídas no Bosque da Ciência e que orientam quem por ali passa.

CONTEÚDO DAS PLACAS	SIM	NÃO
Nome científico	x	
Nome popular comum	x	
Características de animais e plantas presentes nas placas	x	
Reino		x
Filo		x
Subfilo		x
Classe		x
Gênero		x
Ordem		x
Tamanho	x	
Família	x	
Espécie	x	
Forma de vida	x	
Habitat	x	
Distribuição geográfica	x	
Alimentação	x	
Exemplares vivos expostos	x	
Informações complementares	x	
Orientações de uso de espaço	x	
Avisos de segurança	x	
Informação simbólica	x	
Informações interativas	x	
Placas indicativas de direção	x	
Placas e informação em idioma estrangeiro	x	
Sinalização horizontal de acessibilidade	x	
Mapa de localização	x	
Informações prévias/ cartazes	x	
Lixeiras seletivas	x	
Condutor local		x

Quadro 2 - Informações encontradas nas placas do Bosque da Ciência

4.3 Resultados

Os alunos foram instruídos a formarem suas duplas e a serem cuidadosos em não retirar nada do seu lugar, pois é um espaço público aberto para a contemplação de um ambiente natural preservado e de uma aproximação da fauna e flora livres em seu habitat quase natural. As coletas dos registros fotográficos foram feitas por mais de um aluno e ao retornarem para a escola foram escolhidas as mais significativas e, após a escolha, originou-se material para a produção de um vídeo para a amostragem das fotos.

Durante a fase de visitação ao bosque e a escolha das fotografias, os alunos ficaram bem agitados com expectativa de seus trabalhos serem selecionados pois foram eles que agiram em benefício de uma atividade diferente para construírem algo concreto como o vídeo, observando-se com isso uma aprendizagem significativa.

As placas com as informações sobre a fauna e flora despertaram interesses dos alunos pois elas contêm material de divulgação científica dos animais e plantas, com nomes científicos características, reino, habitat alimentação e outros dados observados no quadro 2.

Após a construção do vídeo fez-se a apresentação para toda a escola em um evento. Mas antes de apresentá-lo surgiu a ideia de um aluno em apresentar uma coreografia com o tema “os animais”. O resultado dessa atividade foi positivo e pode ser sugestivo para quem for usá-lo em escola onde os alunos tenham a liberdade de participar em todas as etapas, pois é um processo enriquecedor e motivador.

Desde a origem até a fase final do projeto não podemos esquecer do empenho e dedicação da Universidade Estadual do Amazonas (UEA/LEPETE/SEMED) na realização desse trabalho. Na escola, formadoras e professores planejaram, organizaram e pensaram, junto com os alunos, todas as etapas do projeto coletivo em que o diálogo sempre prevaleceu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a escola não é mais a única transmissora de conhecimentos, já que hoje o conhecimento está disponível em diversos lugares: “nos livros, nas bibliotecas, videotecas, universidades, institutos de pesquisa, escolas, computadores e bancos de dados tornando-se, sob o peso da informática e da instrumentação eletrônica em geral, cada vez mais acessível” (DEMO, 2003, p. 27).

O Projeto Oficinas de Formações em Serviço – OFS oportunizou aos professores da Secretaria de Educação do Município de Manaus – SEMED/ DDPM o Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas-LEPETE/UEA, melhorias na escola, com um ensino e aprendizagem significativo tanto para professores como para os alunos. O curso mostrou a sua importância com um currículo participativo e abrangente onde a interdisciplinaridade nas disciplinas mostrou-se transparente e agradável aos que deles participaram, transformando as práticas educativas mais compreensivas.

Conclui-se que é evidente a necessidade de uma mudança no papel da escola e do professor. Assim, a reflexão constante a respeito da pesquisa como fonte principal da sua capacidade inventiva, passa a ser emergente. Buscamos na literatura maior

entendimento a respeito do significado dos princípios educativos da pesquisa e as suas implicações no ensino. Demo (2001, 2003) e Veiga (2004) mencionam a pesquisa como caminho didático e investigativo, por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do aluno. As placas orientam e facilitam as visitas de estudantes e turistas em suas caminhadas dentro desse espaço também educativo.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *A investigação qualitativa em educação*. Editora Porto / Portugal. 1994.
- BORGES, A. T. *Novos rumos para o laboratório escolar de ciências*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.19, n.13, p.291-313, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BRANDÃO, Gelciane da Silva. VASCONCELOS, Naiara Batista. AGUIAR, José Vicente de Souza. *Bosque da Ciência: a importância das placas para o ensino de ciências*. Encontro Nacional de jovens Investigadores. Edição Brasil 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério do Turismo. *Guia Brasileiro de Sinalização Turística*. 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CHASSOT, A. *Para quem é útil o ensino*. Canoas: Editora Ulbra.2004
- CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 5 ed. Ijuí: Unijuí. 2011.
- CASCAIS, M. G. A.; FACHÍN-TERÁN, A. *Educação formal, informal e não formal na educação em ciências*. Ciência em tela, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 1-8, 2014
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GONZAGA, L. T.; FACHÍN-TERÁN, A. *Espaços não Formais: contribuições para educação científica em educação infantil*. In: FACHÍN-TERÁN, A.; SANTOS, S. C. S. (Orgs.) *Novas Perspectivas de ensino de Ciências em Espaços Não Formais Amazônicos*. Manaus, AM: UEA edições, 2013.
- INPA, BOSQUE DA CIÊNCIA. Disponível em: <http://bosque.inpa.gov.br/> Acesso: 19/04/2019.
- OMT - Organização Mundial do Turismo. *Sinais e símbolos turísticos*. São Paulo: Roca, 2003.
- MARANDINO, M. et al. *A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz?* In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, ENPEC, 4. Bauru. 2004.

MARANDINO, M. A et al. *Educação em Museus e os Materiais Educativos*. São Paulo: GEENF/USP, 2016, p. 48.

NASCIBEM, Fábio Gabriel. VIVEIRO, Alessandra Aparecida. *Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências*. UNESP – Brasil. 2015.

NASCIMENTO, Fabricio do. FERNANDES, Hylio Laganá. MENDONÇA, Viviane Melo de. *O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p.225 – 249, setembro de 2010.

OLIVEIRA, L. H. S. de. et. al. *O bosque da ciência mediando o diálogo na prática educativa ambiental*. In: TERÁN, A. F.; SANTOS, S. C. S (orgs.). *Novas Perspectivas de Ensino de Ciências em espaços não-formais Amazônicos*. 1ª ed. Manaus-AM: UEA Edições, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico*. São Paulo: Editora Spicione, 1993.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; FACHÍN TERÁN, Augusto. *O uso de espaços não formais como estratégia para o Ensino de Ciências*. Manaus: UEA Edições, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, L. H. A. & ZANON, L. B. *A experimentação no ensino de ciências*. In Aragão, R. M. R. & Schnetzler, R. P. (Org.), *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens* (pp.120-153). Piracicaba: UNIMEP/CAPE. 2002

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Adjames Martins de Moura¹
Regina Célia Moraes Vieira²

INTRODUÇÃO

O artigo intitulado “Histórias em Quadrinhos: um projeto interdisciplinar de leitura e escrita no Ensino Fundamental II” traduz uma dupla experiência escolar: a aplicação de uma atividade interdisciplinar como atividade pedagógica e uma abordagem textual como reforço para a aprendizagem da leitura e da escrita. A idealização dessa experiência foi das formadoras³ do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente (Oficinas de Formação em Serviço – OFS) ao trazerem como proposta para o grupo de professores da escola, uma proposta interdisciplinar de desenvolvimento do currículo, com destaque para o trabalho coletivo e para a participação dos alunos e da comunidade no processo.

Autores como Ivani Fazenda (1994,1998), Edgar Morin (2005), Lúgia Chiappini (2002) e Waldomiro Vergueiro (2006) dentre outros, foram a base do estudo teórico, tanto sobre a perspectiva da interdisciplinaridade como da visão positiva do uso das HQs em sala de aula. Ancorados nesta perspectiva, decidimos por explorar as características estruturais desse gênero, relacionando Arte, cultura amazônica e o passeio ao Bosque da Ciência aos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, de História e de Ciências Naturais.

1. Professor da Secretaria Municipal e Estadual de Educação – SEMED/SEDUC. Pós-graduando em Gestão de Projetos e Formação Docente, UEA. E-mail: adjames1976@hotmail.com

2. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA, Formadora do Projeto Oficina de Formação em Serviço- OFS/ SEMED/ UEA no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente-LEPETE/UEA. E-mail: reginet101@yahoo.com.br

3. Professoras formadoras: Regina Vieira e Angélica Dias- OFS/LEPETE/UEA.

No decorrer deste artigo, relatamos a experiência de conectar conteúdos prescritivos a conteúdos contextuais de aprendizagem, descrevendo as fases de elaboração e execução das atividades, com o protagonismo dos professores, dos alunos e da gestão pedagógica. A cada etapa, visamos o enfrentamento dos desafios de leitura e produção textual dos estudantes, detectados, previamente, por meio de pesquisa e análise diagnóstica dessas competências.

1. INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO

Durante o século XIX, com extensão até meados do século XX, a expansão educacional foi caracterizada pela dissociação entre trabalho coletivo e realização do processo educativo, visando o máximo de especialização para cada área do conhecimento. Essa prática estava condicionada à teoria de que dessa forma o trabalho científico ganhava mais eficácia e produtividade (FAZENDA, 1994).

No decorrer do tempo, essa fragmentação do conhecimento mostrou-se frágil na busca da compreensão da realidade, tendo em vista que essa se apresenta ao cidadão de maneira complexa e integral, exigindo uma formação humana cada vez mais abrangente e diversificada.

Foi nesse contexto que surgiu, por volta de 1960, o movimento interdisciplinar, na busca de um novo modelo educacional que resultasse numa formação escolar mais absoluta e que respondesse aos conflitos do entendimento social que se apresentava naquele momento. Isso exigia uma reformulação no projeto de educação e de escola.

Para Fazenda (1994), tal movimento teve sua origem na Europa (França e Itália), na segunda metade do século XX, concomitante aos movimentos estudantis em prol de um novo estatuto para as universidades e para a educação como um todo. Na década de 1970, revelou-se um período de revisão conceitual escolar em que se suplantasse os princípios positivistas da superespecialização. Com esse intuito, a prática da interdisciplinaridade assumiria um papel fundamental em que dois enfoques se destacariam como basais para esta mudança: trata-se dos princípios epistemológico e pedagógico do conhecimento.

O conceito epistemológico abordava como objeto de estudo a formação do conhecimento, sua reconstrução e socialização, além da ciência e seus paradigmas, vislumbrando um método que pudesse fazer o elo entre o sujeito e sua realidade. E na ótica pedagógica, as questões curriculares e de aprendizagem escolar tornaram-se o foco das discussões, aspirando-se sempre o link entre o que é ensinado nas instituições escolares e o mundo real do educando.

Para Fazenda (1998) o ensino interdisciplinar está além da integração entre as disciplinas e da relação professor/aluno. Todos os sujeitos integrantes da comunidade escolar, somados a conceitos, informações e metodologias devem estar inseridos no conceito de uma atividade interdisciplinar. Essa nova visão de educação formal adquiriu reconhecimento no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.9394/96) e dois anos após, teve seu reforço com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, promovendo novas discussões e práticas, ainda que tenham sido timidamente absorvidas por professores e pelas escolas no geral, nos diversos níveis de ensino.

No entanto, ainda hoje, a interdisciplinaridade, em termos de teoria e prática consciente, é pouco conhecida e praticada; em parte, pela falta do entendimento conceitual dessa nova atitude didático/pedagógica e da resistência escolar, principalmente pelo corpo docente, diante de tantas mudanças posturais que esta inovação exige. Por outra via, representa um movimento dentro da escola que desorganiza atividades prescritas e padronizadas, próprias de uma cultura escolar enraizada, indo na contramão do que hoje se advoga como prioridades curriculares: busca de resultados com base nas avaliações externas, sem considerar os contextos educativos, seus possíveis protagonistas e as condições para a aprendizagem (YARED, 2013).

Fazenda (1994) descreve o professor com postura interdisciplinar como aquele que se sente instigado pelo prazer da pesquisa e da busca do conhecimento. Para tanto, precisa ir além do simples trabalho em conjunto, superando estigmas de docência mecanizada e periódica, exercitando mudanças de hábitos, de métodos e de recursos na sua prática docente. Para Souza (2013), o ser interdisciplinar representa a “cura” para espaços educativos sem vida, sem sentido, mecanizados por uma fazer pedagógico vertical que enquadra e distancia alunos e professores. Com projetos de aprendizagem, os alunos podem ser protagonistas de suas histórias e de suas habilidades e competências de aprendizagem na vida, na escola e, posteriormente, numa profissão.

Uma observação valiosa neste contexto interdisciplinar está associada a elaboração do currículo escolar. Este deve ser proposto em conformidade com a realidade dos discentes. Deve promover o entendimento do ambiente social, econômico, político e cultural que lhes é familiar, para que os alunos saibam se portar frente aos problemas socioafetivos, de trabalho e de convívio, muitas vezes alheios às suas experiências comuns.

Esse juízo, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, está contemplado em sua proposta, quando apresenta apenas uma base curricular, permitindo que as escolas possam contextualizar seu currículo e adaptá-lo de acordo com seus projetos pedagógicos e práticas tradicionais existentes em cada Estado da federação (BRASIL, 2018, p. 9). O problema é que, apesar da existência dessa abertura política em relação ao currículo, muitos Estados e Municípios não experimentam a sua “relativa autonomia” na produção de um currículo mais próximo de seus contextos, preferindo manter as matrizes nacionais como prioridades de ensino.

Portanto, a interdisciplinaridade representa uma “atitude pedagógica” para a execução de um currículo escolar, entendendo-se que a formação integral do aluno e a sua condição humana têm bases no princípio de que o mundo real é naturalmente interdisciplinar. E por assim ser, a formação escolar deve ter a preocupação de oferecer uma educação global, mas de forma contextualizada e a partir daquilo que o local prioriza. Somente assim, formaremos cidadãos críticos, conscientes e preparados para a realidade complexa e não compartimentada na qual estão inseridos.

2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: DA CULTURA DE MASSA AO PEDAGÓGICO

As Histórias em quadrinhos (HQs) foram, ao longo da história do currículo e das escolas, um gênero textual portador de muitas críticas, principalmente por

ser considerado, até bem pouco tempo, um texto não escolar (MAGALHÃES, 1990). Entretanto, com as reformas curriculares a partir das décadas de 1980 e 1990, um olhar educativo e promissor no campo da leitura e da escrita se abre para este tipo de texto, em especial, no Brasil.

Mas antes dessas reformas, as HQs, como produtos de massas, de mitos, de linguagens específicas de um grupo ou classe social, de manifestos populares sobre política, economia e cultura nacional, passaram a ser objeto de comunicação “poderosa” em termos de crítica à sociedade, entretenimento e nacionalismo. Na América do norte e na Europa representavam os movimentos populares mais sutis em termos de crítica jornalística e de performances positivas ou negativas de um cidadão do século XX (LUYTEN, 1985; HIGUCHI, 2002).

Associa-se então às primeiras décadas do século passado a repercussão das HQs como aliadas das comunicações de massa e dos avanços tecnológicos resultantes das transformações ocorridas no mundo. Sejam como manifestações artísticas ou como textos gráficos, sempre representaram e ainda especificam uma função social, política, cultural, econômica e/ou contextual do ponto de vista ideológico. Do ponto de vista pedagógico “por causa de sua grande penetração, principalmente no mundo infantil, sociólogos e educadores preocuparam-se com suas possibilidades educativas” (CAMPOS e LOMBOGLIA, 1985, p. 17). Mas, ainda assim, as primeiras preocupações dos educadores com as HQs se limitaram ao potencial de sua arte e de sua influência negativa ou positiva no comportamento e formação cultural das crianças e dos jovens.

Em suas origens, as HQs surgiram primeiramente na Europa, cuja tecnologia gráfica avançava na associação do texto com a imagem. Mas, conforme Campos e Lomboglia (1985), como tipo textual, só passou a ter representatividade gráfica ao final do século XIX, nos EUA. Entre o século XIX e os anos 1970 tornaram-se meio de comunicação estilizada e intencional por serem, acima de tudo, Arte; mas principalmente porque transmitiam, em uma linguagem mais próxima dos leitores, questões de cultura nacional, de avanços tecnológicos (ficção científica), de confrontos de guerra, de movimentos feministas (na década de 1960) e dos movimentos dos *syndicates*⁴, que transformaram as HQs em uma das maiores manifestações artísticas de eventos e acontecimentos cruciais dos EUA, no auge do século XX.

2.1 As histórias em quadrinhos no brasil

Em 1905, surge a primeira publicação de quadrinhos no Brasil, intitulada “O Tico-tico”, praticamente importada em seu conteúdo e ideologia. Houve, na verdade, segundo Lachtermacher e Miguel (1985), uma espécie de abertura para a introdução de alguns personagens nacionais, o que nós ousaríamos chamar de um “adendo intercultural” que camuflasse uma possível valorização da cultura brasileira. É claro que essa interculturalidade, restrita aos aspectos físicos de personagens como “Zé macaco e Faustina”, “Réco-Réco” e “Chiquinho” não deram ao conteúdo das HQs a nacionalidade merecida. Isso não era suficiente.

Foi apenas em 1940 que os autores nacionais introduzem suas histórias em quadrinhos na mídia nacional com personagens brasileiros mais próximos de contextos parecidos com o cotidiano da nossa sociedade. Mas devido à influência de longo tempo da cultura americana no enredo, nos personagens, na estrutura e nos objetivos deste tipo de texto, foi tímida a parcialidade desses autores na busca por

4. Responsáveis pela produção e reprodução dos quadrinhos no mercado (Ibid., 1985, p.13).

fazer conhecer e valorizar a cultura local, deixando claro a latência de estrangeirismos em suas histórias.

Na década de 1960, algo de estimável remodelou as HQs brasileiras, surgindo enfim um conteúdo nacionalmente produzido, com personagens como “O Pererê” de Ziraldo e os “Os Fradinhos” de Henfil. Os quadrinhos de ambos retratavam o ambiente, o folclore e as críticas em relação ao que o Brasil vivia à época, com suas contradições, conflitos e crises sociais e econômicas. Muitas dessas HQs nasciam de pressupostos textuais de programas de TV e assim eram muito bem aceitas pela mídia.

A partir dos anos 1970, Mauricio de Souza começa a fazer tiras da “Turma da Monica” que diante do sucesso entre o público infantil, torna-se “Revista da turma da Monica” em 1982. Contudo, a relação entre a criança e as HQs representava uma incógnita para pesquisadores e educadores que começaram a ver essas histórias como um gênero indispensável para a aprendizagem da língua portuguesa, nas escolas, sobretudo por favorecer a arte como princípio de produção textual e a leitura como processo prazeroso. Por um lado, havia uma preocupação com os “valores” que certas HQs e seus personagens poderiam passar para os leitores “mirins” e, por outro, a necessidade de se fazer incorporar à prática pedagógica um gênero textual que, em sua essência, unia dois tipos de linguagem – a verbal e não verbal –, numa lógica gráfica excepcionalmente atraente para as crianças. Excepcional por dois motivos cognitivos, ao nosso ver dignos de serem explorados em uma sala de aula: 1) a relação entre imagem e texto escrito e, 2) a complexa e inteligente composição gráfica e estrutural desse gênero. Assim, em defesa das HQs, Silva (1985) assinalava à época:

As revistas de histórias em quadrinhos são tidas como um meio de comunicação de massa. E, por tudo que este meio possa induzir, deveria ser discutido nas salas de aula, no sentido de se poder desvendar o caráter mitológico e ideológico das ações dos personagens que trabalham o comportamento psicológico e social dos seres humanos na sua realidade e em situações concretas. Portanto, é uma questão de coerência educacional observar as ilusões, desilusões e embustes veiculados pelas histórias em quadrinhos nos livros didáticos destinados às crianças (SILVA, 1985, p. 60).

Silva traz como ênfase a associação do gênero HQs à questão da formação de opinião e do desenvolvimento de propostas ou programas educacionais que incluam no currículo formal textos que despertem nas crianças não somente a fantasia e a imaginação, mas também a capacidade de análise crítica de sua própria condição social e política. E, diante desse novo olhar, outros autores (CITELLI, CHIAPPINI, HIGUCHI, 2002; MAGALHÃES, 1990; BIBE LUYTEN, 1985) ampliam esse objetivo, ao defenderem o uso das histórias em quadrinhos como fonte didática de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da perspectiva do letramento

Pedagogicamente, muitos roteiros são traçados e muitas possibilidades de leitura e interpretação dos quadrinhos são oferecidas aos professores. Não mais com focos de discriminação e de seleção produzidos nas arguições de alguns autores das primeiras décadas do século XX, cuja determinação de objetivos seguia a lógica e a história daqueles tempos. Hoje, os fatores determinantes da tecnologia da informação e da comunicação criaram outras formas textuais, outras prioridades didáticas, outras pedagogias.

2.2 AS HQs como textos escolares

Para Magalhães (1990) a defesa das HQs como gênero textual a ser trabalhado nas escolas remete-se ao fato de crianças, adolescentes e mesmo adultos lerem gibis há muito tempo e que, mesmo antes de frequentarem uma escola, lidam em seu cotidiano com um vasto repertório de letramentos científicos e não científicos. Por isso mesmo, todos os textos que circulam no seu meio, aos quais têm acesso, dizem respeito à sua formação nas escolas. Essa opinião é recente no mundo acadêmico, principalmente em relação às HQs, anteriormente muito criticadas por terem um potencial lúdico dissociado daquilo que estipulavam como textos didáticos, informativos, científicos e consagrados pela literatura considerada escolar.

O prazer de ler consagrou-se como um dos principais argumentos de defesa das HQs em sala de aula e, conseqüentemente, como gênero literário apropriado ao respeito pelas escolhas do leitor, também aluno, exposto ao mundo das letras, em todas as suas nuances. Além do potencial lúdico que as HQs proporcionam, existe um potencial cognitivo a se explorar que nos faz repensar por que não aproveitar esse gênero textual como prática interdisciplinar em projetos de aprendizagem coletivos, em que alunos e professores dialoguem e interajam nas práticas de leitura, de produção e de interpretação de textos com mais frequência.

Quanto às potencialidades cognitivas,

As histórias em quadrinhos apresentam uma relação tal entre os signos, que permitem às imagens visuais comportar frases escritas ou implicitar estruturas linguísticas; assim como signos verbais complementam e reforçam imagens visuais. Trata-se de um intercurso entre os códigos em que a língua nomeia unidades que a visão apreende, e esta sugere significações que a língua, por si só, não porta. Portanto, não há, nas histórias em quadrinhos, uma oposição entre o analógico e o código verbal, mas uma interação estabelecida por relações lógicas (MAGALHÃES, 1990, p. 85).

Apesar de ser uma reflexão antiga, mas ainda pertinente, essa afirmação sobre a potencialidade cognitiva das HQs como gênero textual a ser trabalhado nas escolas, resume o que gostaríamos de enfatizar como um “texto inteligente” à disposição do professor em situações de práticas de leitura e escrita, em que se considera ou se busca a proficiência dos alunos em interpretação de texto.

A habilidade de fazer inferências ou de relacionar ideias de um texto com outro (intertextualidade) ou dentro de um mesmo texto é uma das principais dificuldades que os alunos apresentam; por isso, um texto que oferece, didaticamente, possibilidades de interpretação correlatas entre imagem e texto, arte e produção escrita ou imagética, temas e criatividade textual, não pode ser desconsiderado como fonte de aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas. E vale ressaltar: não é a duplicidade de linguagem que as HQs oferecem que as tornam fundamentais; mas o que esse gênero possibilita em termos de sentido e de dinamicidade narrativa, uma vez que transcende o quadrinho em suas possibilidades de interpretação.

3. ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A produção textual tem sido um grande desafio aos educadores, pois muitos estudantes apresentam dificuldades severas na utilização da língua escrita. Contudo, esse entrave não deve ser entendido como uma incapacidade de expressão, mas como inabilidade de compilar informações e ponderações para transformá-las em sentenças linguísticas lógicas e organizadas.

Perante estas observações, as HQs assumem lugar relevante neste processo de criação de texto, inicialmente por despertar no educando um elemento essencial para o aprimoramento da produção textual que é a leitura, devido sua característica estrutural perceptível e atrativa, representada pelo uso da linguagem verbal e não-verbal, numa complementação semântica de um texto narrativo curto, mas com todos os elementos da narrativa.

Santos (2011) relata que ao usar as HQs para desenvolver determinado tema, pode se alcançar resultados efetivos mais significativos em relação a outras ferramentas de ensino com produção de texto, acrescido de uma socialização espontânea de grupos de alunos.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), que estabelece temas curriculares obrigatórios para toda a rede de ensino no Brasil e que reorganiza os componentes curriculares por área de conhecimento, estabelece como competência a ser alcançada, a compreensão das diferentes linguagens, sejam elas verbal, corporal, visual, sonora ou digital, como formas de expressão e partilha de informação, experiências, ideias e sentimentos em diferentes conjunturas que conduzam ao diálogo e à solução de conflitos.

Vergueiro (2010) argumenta que as HQs expressam diferentes modos de viver, oferecendo ao leitor, leituras significativas, com a abordagem de diversos signos que se moldam às preferências e necessidades atuais, aguçando sua curiosidade e desafiando o seu senso crítico. E isso inclui o que nos diz Antônio (2002) sobre a relação entre educação e transdisciplinaridade:

Por si mesmo o conhecimento já é difícil, trabalho complexo de descoberta e construção. Torna-se mais difícil ainda, quando da necessidade de novas concepções, que transformam modos de pensar e de organizar as instituições. As resistências são muito fortes, desde as mais explícitas até as calculadas indiferenças (ANTONIO, 2002, p. 35).

Por isso mesmo, usar as HQs como uma ferramenta de ensino, principalmente no campo da leitura e da escrita, tem sido uma alternativa interessante, atrativa e frutuosa ao processo de aprendizagens mútuas (entre professores e alunos, entre professores e seus pares), além de permitir ao educando uma nova forma de expressão dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas, quando a experiência interdisciplinar coletiva se torna uma possibilidade curricular na organização pedagógica e no planejamento de “projetos de aprendizagem” nas escolas: uma alternativa transdisciplinar, para além da sala de aula, para além dos conteúdos específicos de cada disciplina, para além da vida escolar de seus sujeitos.

4. O GÊNERO TEXTUAL HQS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR EM SALA DE AULA

A prática da interdisciplinaridade em sala de aula foi desenvolvida na Escola Municipal Vicente Cruz, de 6º ao 9ºano, situada na Avenida Torquato Tapajós, Km 12, Colônia Terra Nova, Manaus – AM, a partir de junho de 2019, utilizando as HQs como a principal ferramenta de produção textual. As atividades desenvolvidas estiveram associadas ao projeto de aprendizagem coletivo intitulado “Visita ao Bosque da Ciência: da floresta ao currículo” que derivou das Oficinas de Formação em Serviço-OFS na escola, referente ao Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente – SEMED/LEPETE/UEA.

Nesta experiência, as disciplinas envolvidas foram: História, Ciências Naturais, Artes e Língua Portuguesa, no turno matutino. O grupo vivenciou a proposta mediante sugestão das formadoras do curso de especialização, na disciplina sobre projeto interdisciplinar. O objetivo fundamental foi contemplar em um material expositivo, produzido pelos alunos, as atividades curriculares ministradas pelos professores envolvidos, atendendo à prática da interdisciplinaridade escolar em conformidade com o currículo normal/prescritivo, proposto pedagogicamente para o período.

Para fins didáticos, nossa atividade foi desenvolvida em três etapas básicas: o planejamento, a execução teórico/prática e a exposição/apresentação de todo o trabalho desenvolvido.

4.1 Sobre o planejamento

Em uma data normal do planejamento escolar, os professores envolvidos se reuniram para deliberar as diretrizes do trabalho interdisciplinar. A priori, buscamos definir os conteúdos específicos de cada área, tomando como tema central uma visita prévia ao Bosque da Ciência, ambiente escolhido dentre outras opções de espaços informais de aprendizagem pelos próprios alunos. Logo após, tratamos da harmonização interdisciplinar desses temas para as ações práticas. Datas e prazos também foram definidos. Apresentaram-se propostas para recursos didáticos e ferramentas avaliativas a serem usadas pelos professores durante as aulas, mas optamos pela flexibilização dessa metodologia.

Um detalhe importante nesta proposta é que os conteúdos selecionados de cada área de ensino estivessem contemplados no currículo escolar para o período do planejamento pedagógico recomendado em geral. Assim, elaboramos um planejamento interdisciplinar que pudesse ser aplicado sem a necessidade de aulas específicas para o projeto. Aliamos conteúdos prescritivos aos conteúdos “contextuais” relativos ao tema gerador do projeto e à participação e à experiência dos alunos na divulgação e vivência das aprendizagens em espaços não formais.

4.2 Execução teórico-prática

4.2.1 História

O professor desta disciplina elegeu, dentre seus conteúdos prescritivos, trabalhar as lendas, mitos e o surgimento dos humanos. Nesta perspectiva, foi feita a relação homem/ambiente, resultando na importância da criação das reservas naturais, sua história e na ação sustentável do homem diante dos dilemas de conservação e cuidados com o ambiente e com a socialização cultural dos espaços não formais.

Usando o princípio da contextualização (LDB nº 9.394/96), o professor abordou a Lenda do Uirapuru, reforçando o contexto amazônico, seu povo primitivo e suas reservas florestais.

Ao final destas aulas foi solicitado dos alunos um relatório que pudesse indicar ao professor a assimilação e compreensão dos conteúdos abordados. Isso indicaria a aptidão dos educandos para a próxima etapa do projeto. A exposição desses conteúdos obedeceu ao cronograma planejado, ficando a critério do professor os recursos utilizados para ministrar suas aulas.

4.2.2 Ciências Naturais

Nesta área do conhecimento abordou-se a fauna e a flora presentes no Bosque da Ciência, sua estrutura organizacional e sua atratividade. Dentre os destaques estavam o peixe-boi de água doce, o viveiro dos jacarés e das ariranhas. No tocante à flora, foi enfatizada a seringueira, árvore típica desta região e de relevância histórica para a formação da região norte de um modo geral.

A professora da disciplina definiu sua metodologia apresentando, por meio de Power point, a visita dos alunos ao parque (fotos), juntamente com as informações estruturais que caracterizam a reserva em questão.

Como critério avaliativo foram solicitados relatórios e a produção de gravuras e desenhos individuais que caracterizassem o tema estudado. Tudo foi feito dentro do cronograma estabelecido e de acordo com o planejamento das ações via plano de ação.

4.2.3 Língua Portuguesa

Concomitante às aulas de História e de Ciências Naturais, em Língua Portuguesa foram ministradas aulas teóricas sobre Histórias em Quadrinhos, ressaltando suas características estruturais, realizando leituras de alguns livros disponibilizados pela biblioteca da escola e da coleção pessoal do professor.

Esta primeira etapa do estudo das HQs teve o propósito de familiarização dos alunos a este gênero textual, tanto para a prática da leitura, quanto para a produção textual neste gênero. A metodologia aplicada foi a de exposição teórica da caracterização das HQs, usando como exemplos as tirinhas, almanaques e exercícios práticos. Na sequência, os alunos foram orientados a produzir individualmente uma HQ que sintetizasse seu aprendizado referente aos conteúdos apresentados pelos professores de História e de Ciências Naturais.

Nesta segunda fase, além da produção das HQs, outras opções avaliativas como resenhas, elaboração de cartazes, poemas e textos diversos foram sugeridas, visando contemplar as individualidades possíveis de todos os alunos envolvidos.

Neste processo, as Histórias em Quadrinhos se destacaram pelo caráter atrativo, artístico e mais informal de produção textual, principalmente com os alunos do 6º Ano. Alguns poemas, em forma de acrósticos e cartazes, foram elaborados pelos alunos do 7º Ano e 9º Ano. Já os alunos do 8º ano se empenharam em representar por desenhos a fauna e a flora retratada no Bosque da Ciência.

É importante salientar que a decisão de trabalhar as HQs como principal instrumento para produção de texto, principalmente com os alunos do 6º Ano, foi uma opção baseada na sondagem realizada previamente, que detectou grande dificuldade dos alunos na leitura interpretativa, bem como no processo de produção textual.

4.3 Exposição

A apresentação do trabalho interdisciplinar foi realizada numa atividade extraclasse, acordada com toda a escola e com a participação da comunidade em geral. Acrescentou-se a este momento, a prestação de alguns serviços sociais planejados pela gestão escolar, como a emissão do CPF- serviço ofertado pelos Correios - , esmaltaria, aferição de pressão arterial e teste de glicemia – fornecidos pelo Senac e orientações sobre o Programa Menor Aprendiz.

A exposição foi organizada em dois momentos e em ambientes específicos. No primeiro momento e num ambiente generalizado, fizemos a acolhida aos presentes e a apresentação dos envolvidos no projeto. Aqui, explanou-se a temática geral do trabalho. Tal apresentação foi realizada por dois alunos pré-orientados que usaram imagens, fotos, textos, música e dança para explicar aos presentes, as diversas fases e atividades do projeto.

Em um segundo momento, houve a visita ao espaço organizado para a exposição física das HQs, poemas, desenhos temáticos, resenhas, ou seja, todo o trabalho elaborado pelos alunos. Esta apresentação foi organizada em três grandes painéis, contemplando os temas principais do trabalho interdisciplinar, em uma sala de aula ornamentada tematicamente.

É importante salientar que todas as atividades apresentadas foram organizadas pelos alunos com a orientação dos professores envolvidos. Isso diz respeito às apresentações dos dois momentos e da organização dos ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da interdisciplinaridade é uma atividade de grande valia por proporcionar ao processo educativo a busca de um conhecimento integral ainda que a educação escolar seja ministrada em disciplinas especializadas. Adotando-se essa atitude de ensino interdisciplinar e transdisciplinar, o aluno concebe a informação, transforma-a em conhecimento, sem o estigma de associar tal aprendizado a uma área específica do conhecimento.

A observância de ter vários professores abordando o mesmo tema e em alguns momentos interagindo juntos na sala de aula tornou nossa prática docente

interessante, estimulante e atrativa aos alunos, pois fugiu ao convencionalismo escolar ao qual estamos familiarizados, muitas vezes se portando de maneira apática e sem motivação para aprender.

Morin (2005) afirma que o saber fragmentado que assimilamos nos conduz na contramão de uma realidade global, de questões transversais bem diferente do modelo trabalhado nas escolas, o que resulta na instabilidade geral aliada à incapacidade de resolução de problemas. Portanto, este princípio nos leva ao questionamento de que se o problema se apresenta de forma universal e o aluno possui o conhecimento fragmentado, como lidará com esse problema? É nesse sentido que a interdisciplinaridade como atitude, se torna uma prática pedagógica atual, eficaz e diferenciada na articulação do processo de ensino e de aprendizagem para a vida social.

Quanto às Histórias em Quadrinhos, observou-se uma forma atrativa e significativa tanto para a prática da leitura como para a produção textual. Redigir em prosa, seja qual for o gênero literário, sempre foi algo dificultoso e embaraçado para os alunos. As HQs fogem a esta marca pelo caráter criativo, visual e mais livre de escrever. Os alunos sentem-se mais autônomos na sua linguagem verbal, exercitam sua imaginação para a linguagem não-verbal, além de desenvolver e manifestar suas habilidades artísticas no processo de construção textual.

No geral, melhoramos a interação professor/aluno/professor, aluno/aluno, aluno e colaboradores da escola. Conseguimos a simpatia dos alunos para a elaboração das atividades propostas. Trouxemos para o ambiente pedagógico e didático os alunos mais rebeldes e aparentemente descompromissados com a escola.

As metas de oferecer aos educandos uma nova proposta de estudo que contribuísse para a resolução de problemas relacionados à leitura e à produção de texto foram alcançadas, além do aprendizado docente e do envolvimento da comunidade representada pelos responsáveis dos alunos que prestigiaram as apresentações.

A atividade interdisciplinar que desenvolvemos foi além das expectativas. O objetivo de executar um trabalho conjunto como uma experiência “renovadora” que pudesse nos auxiliar na resolução de dificuldades pedagógicas com os alunos, destacando-se as deficiências na leitura e ortografia foi conquistado com louvor, ainda que fosse uma experiência pioneira para o grupo.

Outro destaque acertado foi a escolha de trabalhar a produção textual por meio das HQs. As Histórias em Quadrinhos não só acentuam a curiosidade do aluno, mas também provocam sua capacidade interpretativa e suas habilidades artísticas, tanto no tocante à leitura, como na criação de texto. Tornou-se um bom recurso pedagógico podendo ser aplicado em qualquer componente curricular ou a partir de qualquer tema culturalmente importante para os alunos e professores.

Uma outra constatação relevante foi a quebra do “tabu” de que o trabalho interdisciplinar é dificultoso, adverso, caro e esporádico. É possível, mediante planejamento e o cumprimento deste, um trabalho sem grandes entraves e com frequência normal dentro do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Enfim, fica a dica e a possibilidade cada vez mais certa de que a interdisciplinaridade é uma forma de ensino eficiente e com a esperança de torná-la uma prática comum nas escolas, correspondendo aos anseios da sociedade, que exige cada vez mais conhecimentos globais e complexos, balizados na educação para a vida, para a formação humana e científica dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Severiano. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- BELINKY, Tatiana; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *A produção cultural para a criança*. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 5ª a 8ª Séries. Brasília, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CAMPOS, Maria de Fátima H.; LOMBOGLIA, Ruth. *HQ: uma manifestação de arte*. In: LUYTEN, Sonia M. B. (Org.). *Histórias em quadrinhos*. 2 ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1985, p. 10-17.
- CHIAPPINI, Lúcia. (Org.). *Aprender e ensinar com textos*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CITELLI, Odair A. *Escola e meios de massa*. In: CHIAPPINI, Lúcia. (Org.). *Aprender e ensinar com textos*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-28.
- FAZENDA, Ivani A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.
- HIGUCHI, Kasuko K. *Super homem, Mônica e Cia*. In: CHIAPPINI, Lúcia. (Org.). *Aprender e ensinar com textos*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 125-154.
- LUYTEN, Sonia M. B. (Org.). *Histórias em quadrinhos*. 2 ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.
- MAGALHÃES, Lúcia C. *Em defesa dos quadrinhos*. In: BELINKY, Tatiana; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *A produção cultural para a criança*. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 82-92.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Orgs.) *Histórias em Quadrinhos e Educação: formação e prática docente*, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.
- SILVA, João N. *HQ nos livros didáticos*. In: LUYTEN, Sonia M. B. (Org.). *Histórias em quadrinhos*. 2 ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1985, p. 59-63.

SOUZA, Fernando César de. *O ser interdisciplinar e a construção simbólica da “cura”*. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 167-173.

VERGUEIRO, W. *Uso das HQs no ensino*. In: RAMA, A. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: 2006

YARED, Ivone. *O que é interdisciplinaridade?* In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.153 a 166.

ANEXOS

Imagens das diversas fases do projeto interdisciplinar

Figura 1- Planejamento interdisciplinar



Fonte: Angélica (março/2019)

Figura 2 - Conversando com a turma sobre o Projeto Interdisciplinar



Fonte: Daniele (abril/2019)

Figura 3 - História/ Lendas, mitos e a origem do homem



Fonte: Leandro (abril/2019)

Figura 4 - Ciências/O Bosque da Ciência/ Seringueira



Fonte: Ana Lúcia (abril/2019)

Figura 5 - Língua Portuguesa/ produzindo HQs, poemas, imagens



Fonte: Adjames (abril/2019)

Figura 6 - Língua Portuguesa/ produzindo HQs, poemas e imagens



Fonte: Daniele (abril/2019)

Figura 7 - Alunos treinando suas apresentações



Fonte: Ana Lúcia (abril/2019)

Figura 8 - Dança temática/ ensaio



Fonte: Ana Lúcia (maio/2019)

Figura 9 - Preparando os painéis para exposição



Fonte: Ana Lúcia (maio/2019)

Figura 10 - Painel temático



Fonte: Ana Lúcia (abril/2019)

Figura 11 - Culminância/ Recepção à comunidade (Pedagoga)



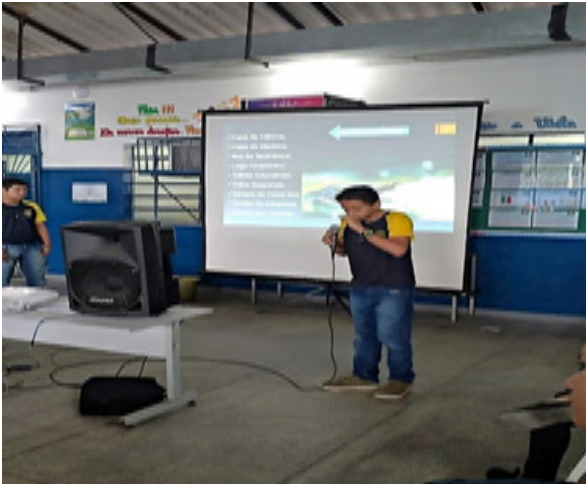
Fonte: Daniele (maio/2019)

Figura 12 - Apresentação das formadoras do projeto interdisciplinar



Fonte: Daniele (maio/2019)

Figura 13 - Apresentação do trabalho feita pelos alunos selecionados



Fonte: Angélica (maio/2019)

Figura 14 - Apresentação da dança temática (Fauna Amazônica)



Fonte: Daniele (maio/2019)

Figura 15 - Equipe multidisciplinar



Fonte: Daniele (maio/2019)

GESTÃO DA APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO: DA INTER- À TRANSDISCIPLINARIDADE

Eliana Palheta dos Santos¹
Regina Célia Moraes Vieira²

INTRODUÇÃO

Trabalhar a Transdisciplinaridade não implica, necessariamente, que o professor tenha que conhecer elementos e fenômenos de todas as disciplinas que o aluno está estudando, mas que saiba ousar como um propositor de desafios, levando os alunos a essas ligações. São elas indispensáveis para um bem aprender, pois a organização de saberes em disciplinas, nada mais é do que o processo de apresentação dos conteúdos e, portanto, constitui missão imprescindível de todo bom professor. Fazendo destaque de temas trabalhados em todas as disciplinas e usando uma metodologia interativa e dialógica, os docentes aproximam realidades, conceitos e aprendizados (MORIN, 2002).

O trabalho de docência é construído ao longo do tempo e diante de tantas dificuldades que surgem na sala de aula, torna-se urgente a busca por possíveis soluções como forma para facilitar o trabalho do professor e do aluno. O desafio da educação moderna é tornar mais significativa a aprendizagem e envolver os alunos para que adquiram as competências e habilidades necessárias à vida do trabalho e à continuidade de seus estudos, pois, segundo Souza (2006, pg.93), “eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas”.

1. Graduada em Pedagogia-UEA.

2. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia-UEA, Formada em Letras, com Especialização em Língua Portuguesa-UFAM, Formadora do projeto OFS/LEPETE/UEA e da Pós-graduação em Gestão de projetos e Formação Docente – LEPETE/UEA.

Dessa maneira, a prática da Inter- e Transdisciplinaridade se apresenta como uma proposta de educação transformadora, capaz de relacionar as diversas áreas do conhecimento, assumindo uma postura de respeito pelas diferenças, solidariedade e integração à natureza, visto que, atualmente, as crises são de natureza global e complexa e implicam diferentes dimensões da vida. A forma equivocada com que dialogamos com a vida, através dos pensamentos, ações e valores, acabam se refletindo nos problemas atuais, já que esses problemas são também de natureza transdisciplinar.

Nesse cenário, se fazem necessárias práticas pedagógicas que integrem as diferentes áreas do conhecimento, tratando-se efetivamente de temas transversais (reais, específicos, contextuais) do ponto de vista humano, para uma compreensão mais ampla do conhecimento. Nessa perspectiva, não existem fronteiras entre as disciplinas e este olhar múltiplo permite ao educando captar as inúmeras faces de compreensão do mundo, num movimento de reflexão e cooperação, para que se chegue ao objetivo principal que é “aprender a aprender” e, depois, trabalhar o conhecimento adquirido para realizar mudanças significativas na sociedade. É por isso que:

O processo educativo identifica-se com um processo de vida, não tendo outro fim, segundo Dewey, senão o próprio crescimento do indivíduo, entendido esse crescimento como um desenvolvimento, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento como ser humano (TEXEIRA apud NUNES, 2010, p. 97).

A discussão proposta neste trabalho tem como objetivo analisar a transdisciplinaridade como uma abordagem científica e cultural, apresentando sugestões metodológicas que visem à prática interdisciplinar e transdisciplinar no cotidiano escolar como uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade na construção de saberes necessários para a ampliação de cidadania para além das portas da escola.

Durante o curso de Pós Graduação “Gestão de projetos e formação docente”, realizado por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), os professores de uma escola da rede pública, de ensino fundamental II, foram convidados a participar do projeto “Oficinas de Formação em Serviço” (OFS) – um projeto de formação continuada de professores realizado na própria escola, com a certificação de uma “Especialização em serviço”, – a primeira do Brasil.

À princípio, um desafio; mas no decorrer das aulas teóricas e práticas, passamos a vivenciar momentos de formação diferenciados, inclusive em sua logística e desenvolvimento, pois partimos de uma pesquisa etnográfica na escola. Assim, este artigo traz à tona esta experiência, da qual fomos também protagonistas, como professora cursista e como formadora, em que o nosso objetivo sempre foi ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, proporcionando-lhes um ganho cognitivo, estilístico, de postura curiosa perante a vida e, sobretudo, perante os conhecimentos viabilizados dentro da escola e fora dela.

Percebendo que o problema da “motivação para a aprendizagem” foi um dado recorrente em todas as disciplinas, sinalizado na pesquisa etnográfica, em que o que importa é captar as “invisibilidades” de uma prática docente, de caráter subjetivo (ANDRÉ, 1995), decidimos por uma intervenção a partir de um projeto pedagógico interdisciplinar coletivo, com sua origem em uma visita a um espaço não-formal, que despertasse emoções e servisse como um motivador de aprendizagem.

1. ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO: A VISITAÇÃO AO TEATRO AMAZONAS

O Teatro Amazonas é um dos mais importantes Teatros do Brasil. É o principal símbolo cultural e arquitetônico do Estado, inaugurado em 31 de dezembro de 1896, tornando-se um dos cartões-postais da cidade de Manaus. Em estilo neoclássico, inteiramente importado da Europa, esse famoso Teatro tem a capacidade para 700 pessoas sentadas. Uma herança do apogeu da Borracha No Amazonas, deixa a todos que o visitam a impressão de sua suntuosidade e beleza, apesar de revelar, também, para poucos, infelizmente, o quanto de trabalho escravo (de negros, índios e imigrantes nordestinos) foi necessário para a sua construção (SOUZA, 2011).

Durante o Curso de Pós-Graduação, surgiu a ideia de fazermos uma aula diferente, onde os alunos pudessem vivenciar uma experiência transdisciplinar, isto é, para além do espaço rotineiro de suas atividades, a escola, e para além das fronteiras das disciplinas, por meio de um planejamento interdisciplinar coletivo. Seria, portanto, uma atividade diferenciada, algo que os alunos e professores não faziam com constância. Foi sugerido durante o curso, na etapa de elaboração dos projetos de aprendizagem pelos professores, que os alunos escolhessem o local onde aconteceria essa “aula diferente”; e por votação, foi escolhido o Teatro Amazonas.

No dia 13 de novembro de 2018, os professores e os educandos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do turno vespertino, de uma Escola municipal, localizada na Zona Norte de Manaus, fizeram uma visita ao Teatro Amazonas. Chegando ao teatro, os professores tiveram a ideia de dividir as turmas e cada turma foi levada a diferentes salas, fazendo uma espécie de rodízio no conhecimento do lugar; depois, todos se encontrariam no palco, onde o guia apresentaria um histórico da construção e da significância histórica do Teatro. Procuramos sempre ressaltar o valor que devemos dar à cultura da qual fazemos parte, para então nos reconhecemos como amazônidas, como herdeiros de uma cultura tão rica e, infelizmente, tão desvalorizada até por nós que moramos aqui. É como nos diz Souza (2010, p. 81): “que sintamos orgulho de fazer parte dessa realidade a que somos responsáveis pela apropriação de toda essa riqueza cultural e das vozes, tão esquecidas por nós”.

Os alunos ficaram encantados e emocionados com a suntuosidade do Teatro Amazonas. Outros nunca tinham visto ou estado lá. Alguns disseram que estavam admirados de como se construiu aquela obra tão gigantesca, porque antes da visita teleguiada, eles ouviram a história do Teatro, como foi planejado, por quem foi, e em qual governo; tudo no livro e na voz do professor; mas “ao vivo e em cores”, tudo passou a ganhar sentido. Anotaram com muita atenção todas as informações do guia, mas o objetivo dessa visitação era uma posterior construção coletiva de ações curriculares Inter- e transdisciplinares, em que os professores cursistas fariam um planejamento coletivo, a partir dos conteúdos de suas disciplinas, mas tendo como “ponto aglutinador das aulas” aquilo que os alunos aprenderam no espaço não-formal (Teatro Amazonas).

Assim, em fevereiro de 2019, retomamos a experiência da visitação para realizarmos o planejamento coletivo³, envolvendo professores e alunos. Essas aulas

3. Ver Anexo A.

seriam feitas da seguinte forma: nas disciplinas de Língua Portuguesa, os alunos teriam que fazer uma produção textual, com a linguagem culta e linguagem coloquial; na disciplina de Língua Inglesa, a professora trabalharia também com a produção textual, ligada aos lugares para visitar (lugares da cidade) para colocar os nomes desses lugares em inglês; na disciplina de Matemática, o professor trabalharia com as figuras planas, desenhos geométricos, para identificar os formatos do teatro e classificar os arcos presentes. Interessante porque, para o professor de Matemática e também para os alunos, explorar conteúdos de geometria, figuras planas, espaciais e cilíndricas, se tornou mais claro e os próprios alunos davam os exemplos. A aula se tornou “dialogada”: nos exemplos, nas descrições do lugar, na construção dos conceitos e na aprendizagem sobre a nossa cultura e nossa história. Conforme Fazenda (2005, p. 95), “a matemática é, sem dúvida, outra forma de linguagem. Totalmente presente no cotidiano, precisa ser compreendida antes de ser aplicada, movimento contrário ao que a escola adotou por décadas”.

Por esse motivo, atividades em espaços não-formais não deveriam ser uma novidade e nem uma prática nova em termos de pedagogia ativa; é, na verdade, essencial e antiga, pedagogicamente necessária. O problema é a viabilização da prática de aulas-parque (TEXEIRA, 2010) em algumas localidades culturalmente desfavorecidas, como acontece numa cidade como Manaus. Deslocar os alunos para esses espaços exige uma logística intensa e um movimento às vezes desgastante na relação escola-Distrito educacional e Secretaria de Educação. As possibilidades existem na medida em que insistimos em adotá-las. Isso também foi um aprendizado importante para o grupo de professores da escola. Nem sempre o apoio vem do Estado ou da Prefeitura, mas das parcerias com as quais podemos contar como: empresas, comunidade do entorno da escola, profissionais de outras áreas de conhecimento, também preocupados com uma formação melhor para os estudantes. Ou seja, enquanto estivermos compartimentados em nossas funções sociais, esquecendo que a educação é um dever de todos, não atingiremos a grande maioria dos alunos com aulas e educação de melhor qualidade.

2. PROJETO DE APRENDIZAGEM COLETIVO: SOCIALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

A apresentação das atividades desenvolvidas no decorrer de dois meses, aconteceu no dia primeiro de julho de 2019, numa socialização de práticas numa escola de Ensino Fundamental II, Distrito Norte da cidade de Manaus. Nesse dia, houve breve fala sobre o projeto Interdisciplinar, as apresentações dos alunos, exposição das atividades em sala de aula, declamação de poesias, jogos, brincadeiras e maquetes. Os próprios alunos explicavam seus trabalhos para outros colegas, mas principalmente para os pais, comunitários da área, professores e pedagogos de outras escolas dos bairros adjacentes. Isso nos leva a pensar que é possível sim trabalhar nesses espaços não-formais e que, embora seja difícil planejar visitas devido a problemas já explicitados, consideramos que:

os espaços não formais, compreendidos, como museus, zoológico, parques, fábricas, alguns programas de televisão, a internet, entre outros, além daqueles formais, tais como bibliotecas escolares e públicas, constituem fontes que podem promover uma ampliação do conhecimento dos educandos. As atividades pedagógicas desenvolvidas que se apoiam nestes espaços, aulas práticas, saídas a campo, feiras de ciências, por exemplo, poderão propiciar uma aprendizagem significativa contribuindo para um ganho cognitivo (ROCHA apud LORENZETTI, DELIZOICOV, 2010, p. 51)

Compreendemos então que uma das principais “mudanças” que atividades de ensino em ambientes não formais proporcionam é a união e a satisfação do grupo dos professores na hora de planejar. Significa de fato uma conversação entre colegas e entre conhecimentos num processo “gostoso” e “diferenciado” de desenvolver o currículo. Rompe com a apatia de apenas cumprir uma exigência pedagógica. Se por um lado é verdade que os professores não se sentem muito felizes por ter que planejar sozinhos e quase sempre da mesma maneira (sem qualquer motivação), por outro lado, esse quadro se reverte diante de uma condução diferente de planejar.

Ouvimos e registramos falas assim: “Já fiz muitos planejamentos, em outras escolas; mas assim, foi a primeira vez”; “Agora entendo porque os professores não aprendem a trabalhar juntos; os planejamentos isolados nos dividem”; “Como o tempo passou rápido! Nem parecia que estávamos planejando”. Estas e outras declarações, geralmente detectadas na espontaneidade de um momento, por si só explicitam os sentimentos dos professores em relação ao planejamento que lhes é facultado fazer. Refletem algumas das ações implementadas nas escolas de hoje, visando a aprendizagem de competências e habilidades, sem reflexão daquilo que antecede essa aprendizagem, ou seja, um planejamento significativo, contextual e coletivo. Antônio (2002) complementa esse sentimento quando escreve que, a forma como se ensina e se aprende hoje resulta disso:

Da fragmentação do conhecimento e do ensino, até o extremo dos especialismos cegos. Da redução utilitária da racionalidade, submetida à mentalidade técnica que se submete às ditaduras e idolatrias do mercado. Da sociedade apartada. Da natureza devastada. Da existência cada vez mais inexpressiva, sem elaboração pessoal de ideias e linguagem [...] da insignificância da aprendizagem, que não leva a pensar, a sentir, a imaginar. O abismo entre a escola e o cotidiano (ANTÔNIO, 2002, p. 36).

Portanto, como Antônio nos faz lembrar, a nossa educação não caminha nada bem. Precisa recorrer a outros planos de valores para alcançar a aprendizagem dos alunos, que é também a alegria e a satisfação dos professores. Não se trata de camuflar as ações de sala de aula, porque isso, muitos mestres fazem por justamente acreditar que o ofício do magistério não é apenas buscar resultados, mas formar e educar para um mundo exigente de humanidade, de menos ambição, de solidariedade, de seriedade com o social, de “comunidade” para resolver os problemas.

As aulas desenvolvidas em ambientes não-formais podem ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes um ganho cognitivo e globalizante, rompendo com os limites das disciplinas e isso só é possível devido às características desses espaços, que despertam emoções e servem como um motivador de aprendizagens, tanto para os alunos como para seus professores, muitas vezes desanimados na sua profissão. Por isso, não foi raro observarmos o impacto positivo da “visitação ao Teatro” no protagonismo dos estudantes e dos professores nas suas

etapas principais: i) durante o desenvolvimento das ações em sala de aula; ii) do planejamento; iii) e da socialização do que foi realizado.

Nesse sentido, a “memória do lugar” representou o “disparo” para criar situações de aprendizagem em parceria com os estudantes adolescentes, que logo se viram em comunhão com atos de ler, desenhar, organizar, falar, ensaiar, pintar, programar e de compreender que as disciplinas interligadas possibilitam entendimentos horizontais dos conteúdos. Quando vimos os alunos questionando e pondo em dúvida determinadas verdades, pesquisando e elaborando explicações, vimos o quanto “muito pouco” pode fazer “muito”, desde que a “motivação para aprender” esteja sempre presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de se trabalhar com projetos educacionais é justamente a de proporcionar um ambiente favorável ao saber. Por isso propusemos que os temas fossem escolhidos juntamente com os alunos, para que esses se sentissem valorizados em suas opiniões e que tivessem prazer em estudar e pesquisar aquilo que lhes é curioso; principalmente, que percebessem que a sala de aula não é o lugar onde se deve “engolir” os conteúdos passados pelos professores, mas um espaço aberto de trocas de conhecimento.

Como profissionais da educação, quando pensamos numa sala de aula, buscamos logo as soluções que sejam mais interessantes e viáveis para que os alunos tenham interesse e participação quanto aos conteúdos abordados. Foi o que aconteceu na votação com os alunos da Escola municipal da Zona Norte, quando eles escolheram a visita ao Teatro Amazonas. Sabemos que existem as diretrizes curriculares, com conteúdos adequados a cada série, que acabam dificultando o fazer do professor quanto à elaboração de uma temática onde todos esses conteúdos possam se encaixar. Isso realmente seria impossível; mas o professor deve planejá-los e organizá-los de acordo com o centro de interesse da turma, de forma interdisciplinar, buscando uma fusão desses conteúdos.

É importante que o professor promova espaços para pesquisas, discussões em grupo, montagem de painéis referentes aos temas, maquetes, enfim, tudo aquilo que se tornar centro de interesse dos alunos, podendo aprofundar o estudo e o conhecimento a partir de diferentes culturas escolares em movimento. E que esses materiais sejam retomados como memórias de aprendizagens e de ensino em eventos culturais dentro das escolas.

Persistindo em atividades interdisciplinares, a partir da pedagogia de projetos, currículos paralelos podem se realizar: o científico e o cultural, o conhecimento teórico e o conhecimento do cotidiano (YOUNG, 2010), pois um grupo ativo, motivado e envolvido, produz muito mais do que os acostumados à passividade e aos ditames administrativos, muitas vezes insensíveis aos contextos da prática.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- ANTONIO, Severino. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: Outra escola possível*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 2006, pp. 187-200. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, pp. 10-19, out-dez.1963.
- FACHIN, Terán. A. *Ensino de ciências em espaços educativos: conservação dos recursos hídricos-1edição*, Curitiba, 2013.
- FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo. Cortez,2013.
- MORIN, Edgar. *A Religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PONTES FILHO, Raimundo Pereira. *Estudos de História do Amazonas*. Manaus: Editora Valer, 2000.
- ROCHA, Sonia Claudia Barroso da; TERÁN, Augusto Fachin. *O uso de espaços não-formais como estratégia para o Ensino de Ciência*. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.
- SOUZA, Anervina. *As lendas Amazônicas em Sala de Aula: apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural*. 2 ed, Manaus: Editora Valer, 2011.
- SOUZA, Cecilia Rodrigues de. *Oficinas Pedagógicas: Desafios e Possibilidades*. Manaus: Editora Valer/ Foppi, 2006.
- SOUZA, Marcio. *História da Amazônia* - Manaus: Editora Valer, 2009.
- NUNES, Clarice. Teixeira, Anísio. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.
- YOUNG, Michel F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Portugal: Porto-editora, 2010.

DOCUMENTOS DE BASE

Planejamento interdisciplinar coletivo⁴

Curso de Especialização em Gestão de projetos e formação Docente/LEPETE
Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Secretaria Municipal de Educação- DDPM Oficinas de Formação em Serviço- OFS
Projetos de aprendizagem: intervenção, sentidos e práticas curriculares

Data: 22/03/2019

Escola Municipal Vicente Cruz **Turno:** Vespertino

Formadoras: Regina Vieira e Angélica Dias

Professores: Rosimar Bandeira, Suely Jardim, Helena, Vanderley Farias, Plácido Ferreira.

Planejamento: dimensão das intenções

a) Situação geradora/tema: Visitação ao Teatro Amazonas
b) Disciplinas em diálogo: Matemática (Vanderley); Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Rosimar, Suely e Helena); Educação Física (Plácido).
c) Conteúdos prescritivos/OA de cada disciplina: Mat. Figuras planas; desenho geométrico. Língua Port. Textos literários; relatos de eventos e acontecimentos; linguagem coloquial e culta; texto descritivo (produção textual); história em quadrinhos; relatos de experiência pessoal e história de vida. L. Inglesa. Places in the Word (lugares para visitar, lugares da cidade) Educação Física: velocidade, revezamento.
d) Conteúdos não prescritivos/contextuais: Mat. Figuras planas e tipos de arco a partir da observação do Teatro Amazonas. L. P. Produção textual a partir da experiência e das informações sobre o Teatro Amazonas. L.I. Mural de lugares turísticos, atribuindo legendas em inglês. Educação Física: conceito de velocidade e de resistência, tendo como referência o espaço ao redor do Teatro Amazonas.
e) Sujeitos envolvidos nas ações: Professores e alunos do turno vespertino e os professores egressos Felipe, Luís e Eliana. Os professores egressos farão o acompanhamento das aulas durante o desenvolvimento do projeto de aprendizagem na escola.

O que ensinar? Conteúdos/ objetivos prescritos de aprendizagem	Mat. Levar os alunos a identificar as figuras planas no Teatro Amazonas, destacando as mais presentes; e também a classificar os tipos de arcos. L P. Fazer com que os alunos produzam textos em quadrinhos, descritivos e narrativos, observando as formas de escrita de cada gênero. L P. E que também os alunos possam identificar a estrutura da HDs e de textos narrativos e literários, reconhecendo suas características. L I. Aprimorar a aprendizagem do vocabulário em inglês. Educação Física: levar os alunos a observar o espaço ao redor do Teatro Amazonas, destacando as possibilidades de aprendizagem sobre velocidade, resistência, frequência de repouso, elipse.

4. Instrumento elaborado pela professora/ formadora Regina Célia M. Vieira do Curso de Especialização em Gestão de projetos e Formação docente- OFS/LEPETE/UEA, na disciplina "Projetos de aprendizagem" na escola.

Interdisciplinaridade	Mat. Relação entre o conceito de arco e de figuras planas e as possibilidades de aprendizagem sobre geometria a partir do Teatro Amazonas. LP. Com a visita ao Teatro Amazonas e mediante pesquisa, entrevistas, elaboração de mural, desenvolver atividades de produção textual de diferentes gêneros com os alunos. Além disso, fazer com que eles observem na literatura sobre o Amazonas, a escrita de palavras que se modificaram com o tempo e que ainda hoje são usadas em algumas placas de informação no interior do Teatro. LI. O fato de relacionar a experiência de visita ao Teatro Amazonas com a perspectiva de interesse de muitos turistas que vêm a Manaus, levar os alunos a compreender as mensagens geralmente em duas línguas (Inglês e português) encontradas nos espaços não formais de educação. Educação Física - Tendo como referência o espaço ao redor do Teatro Amazonas, relacionar os conceitos de velocidade e de revezamento com atividades físicas apropriadas a esse espaço.
Conteúdo a partir do tema gerador ou situação geradora/contextuais	Mat. Figuras planas e tipos de arco em imagens, na cidade de Manaus e em outros lugares do Brasil. LP. O conteúdo das histórias em quadrinhos, dos poemas, das narrativas e dos textos orais e descritivos a serem trabalhados com os alunos tem referência na visita ao Teatro Amazonas. LI. Os referentes de legendas em inglês em lugares turísticos são propostos aos alunos a partir da experiência vivenciada por eles, na visita ao Teatro. Ed. Física. Práticas de atletismo são possíveis de serem realizadas no espaço do Teatro Amazonas.

Plano de ação: dimensão do currículo em ação

Escola Municipal Vicente Cruz **Turno:** matutino

Data de realização: 27/03/2019

Delineamento da metodologia: Como desenvolver o que planejou?

1. Aprendizagens a alcançar

- **Mat.** Reconhecimento de figuras geométricas em diferentes lugares e espaços.
- **LP.** Conhecimento de estruturas textuais (HDs, Narrativas, textos descritivos, poemas) e da forma como devem ser escritas. Desenvolver a oralidade dos alunos por meio de relatos sobre a visita. Levar os alunos a desenvolver a criatividade e a interpretação na produção de HQs.
- **LI.** Conhecimento sobre a relação entre turismo e Língua estrangeira e sobre referentes linguísticos e contextuais da cultura de parques, bosques e espaços não formais de educação.
- **Ed. Física.** Compreender o conceito de velocidade na prática de atletismo.

2. Ações interdisciplinares

- **Mat.** Envolver os alunos em observações de figuras geométricas em diferentes imagens, lugares e construções da cidade de Manaus e do Brasil.
- **LP.** Produção de textos a partir das informações sobre o Teatro Amazonas e sobre a cultura local. Pesquisa sobre pontos turísticos do Amazonas. Jornal falado sobre o Teatro Amazonas. Entrevista entre alunos sobre a visita. Apresentação e leitura de poemas de autores amazonenses. Produção de slides sobre a visita ao Teatro.
- **LI.** Elaboração de legendas em inglês a partir de imagens de lugares não formais de educação. Elaboração de glossário em inglês, com frases e palavras usadas durante as atividades realizadas nas demais disciplinas envolvidas no projeto coletivo/interdisciplinar de aprendizagem.
- **Educ. Física.** Realização de atividades físicas com os alunos que envolvam os conceitos de velocidade, resistência, revezamento.

3. Registros: tipos, focos

Durante as aulas, os professores optaram por fazer alguns registros:

- **Mat.** Fotos e observação das dificuldades de aprendizagem sobre geometria.
- **LP.** Fotos e Vídeos do processo de produção de textos e das atividades como um todo. Relato dos alunos sobre a experiência interdisciplinar, filmagem, anotações pessoais. PowerPoint com imagens das atividades realizadas pelos alunos e sobre a visita ao Teatro Amazonas.
- **LI.** Fotos e mural.
- **Ed. Física.** Fotos, vídeos e anotações.

4. Sujeitos envolvidos

Os professores Helena, Suely, Rosimar, Plácido, Vanderley e alunos da escola. Os alunos egressos Luís, Felipe e Eliana acompanharão as aulas dos professores de acordo com as datas estabelecidas no cronograma de ações do projeto coletivo, no planejamento. Eles têm como orientação um instrumento de observação de sala de aula previamente analisado, com o intuito de fortalecer o direcionamento de um olhar pedagógico sobre as aulas.

5. Avaliação das aprendizagens (de conteúdo e valorativas)

Mat. Participação dos alunos nas atividades e observação.

LP. Participação e envolvimento dos alunos no projeto, produção escrita, oral e artística.

LI. Produção do glossário e do mural. Tradução de frases na História em quadrinhos.

LP. Produção do PowerPoint; participação e envolvimento no projeto.

Ed. Física. Envolvimento e participação dos alunos nas atividades de atletismo.

Roteiro de observação da sala de aula e/ou de atividades curriculares paralelas

Escola Municipal Vicente Cruz

Data: **Turno:** **Turma:**

Professor/a da turma:

Horário de observação:

Observador/a:

a) Ambiente pedagógico (condições para a aprendizagem).
b) Objetivos da aula: o que o professor espera que os alunos aprendam?
c) Didática do/a professor/a: como ele ou ela ensina?
d) Relação professor/alunos: como interagem?
e) Participação dos alunos: como se manifestam e/ou se comportam durante a aula ou atividade desenvolvida pelo/a professor/a?
f) Recursos e atividades utilizados na aula.
g) Situações que lhe chamaram a atenção durante o desenvolvimento da aula ou das atividades de aprendizagem.
h) Observações em relação à aprendizagem dos alunos: se você conseguiu identificar alguma resposta dos alunos que possa traduzir que houve aprendizagem. Descrever.
i) Registros de imagens, gravações, vídeos etc. pedir permissão dos alunos e dos professores para assim proceder. Antes, explicar para eles o porquê de estar ali.
j) Outras inferências:
g) Situações que lhe chamaram a atenção durante o desenvolvimento da aula ou das atividades de aprendizagem.

h) Observações em relação à aprendizagem dos alunos: se você conseguiu identificar alguma resposta dos alunos que possa traduzir que houve aprendizagem. Descrever.
i) Registros de imagens, gravações, vídeos etc. pedir permissão dos alunos e dos professores para assim proceder. Antes, explicar para eles o porquê de estar ali.
j) Outras inferências:

Projeto de aprendizagem coletivo/ vespertino

Linguagens e cultura amazônica: uma experiência interdisciplinar

Organização das ações e forma de apresentação do plano de ação

AÇÕES	SUJEITOS/ DISCIPLINAS	TURMA/TURNO	PERÍODO	DIA/DATA
Planejamento	Professores Helena, Suely, Plácido, Vanderley, Rosimar; formadoras Regina Vieira e Angélica Dias; alunos egressos Felipe, Luís e Eliana.	Turmas: 7ºc, 8ºc, 9ºc, 9ºd	4h	Sexta-feira 22/03/2019
Plano de ação	Professores Helena, Suely, Plácido, Vanderley, Rosimar; formadoras Regina Vieira e Angélica Dias; alunos egressos Felipe, Luís e Eliana.	Turmas: 7ºc, 8ºc, 9ºc, 9ºd	01/04 a 17/04	Quarta-feira 27/03/2019
1ª Ação: PowerPoint sobre a visita ao Teatro Amazonas	Professora Rosimar e alunos. A apresentação do PowerPoint será feita pelos alunos, nas turmas do projeto, sob a coordenação da professora Rosimar.	Turmas: 7ºc, 8ºc, 9ºc, 9ºd	01/04 A 05/04	
Ações de sala de aula Professor Vanderley	Professor Vanderley, alunos, formadoras e alunos egressos.	Turmas: 9ºc, 9ºd	01/04 A 17/04	
Professora Suely	Professora Suely, alunos, formadoras e alunos egressos.	Turmas: 8ºc/LP; 9ºc, 9ºd/LI	01/04 A 17/04	
Professora Rosimar	Professora Rosimar, alunos, formadoras e alunos egressos.	Turmas: 9ºc, 9ºd/LP	01/04 A 17/04	
Professora Helena	Professora Helena, alunos, formadoras e alunos egressos.	Turmas: 8ºc/LI; 7ºc/LP	01/04 A 17/04	
Professor Plácido	Professor Plácido, alunos, formadoras e alunos egressos	Turmas: 7ºc, 8ºc, 9ºc, 9ºd	01/04 A 17/04	

Apresentação para os pais e comunidade: PowerPoint sobre a visitação ao Teatro Amazonas (apresentada aos pais pelos alunos). Exposição em mural dos trabalhos realizados pelos alunos durante o projeto de aprendizagem. Os próprios alunos apresentarão seus trabalhos aos pais, sob a coordenação de um professor.	Todos os professores, alunos, pais dos alunos, alunos egressos, formadoras, Gestora Silvia e pedagoga da Escola.	Todas as turmas do turno vespertino.	4h	A definir

A GEOMETRIA NA VIDA DO EDUCANDO

Karla Monik Lyra Ferreira¹
Regina Célia Moraes Vieira²

INTRODUÇÃO

A Matemática, ao longo dos anos, vem sendo pauta de discussões sobre seu processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais presente e exigida também em avaliações de larga escala. Mas o mundo da Matemática é algo muito mais complexo do que essa prerrogativa e de grande abrangência. A partir dessa disciplina temos, por exemplo, a Aritmética, a Álgebra e a Geometria; essa última muito questionada sobre seu ensino nas escolas e, também, em seminários, por estudiosos da área (<https://administradores.com.br/artigos/a-dificuldade-de-ensinar-geometria>). Sem exceções, todas são de suma importância tanto para o meio científico como para o cidadão que usa no seu dia a dia muitas vezes sem perceber.

Ao tratar o estudo da Geometria na escola de forma específica, notamos que havia uma deficiência nesse processo de aprendizagem, pois a maioria dos educandos não percebe a presença dela, mesmo que usando intuitivamente. Com base nesse fato, veio a necessidade de demonstrar, através da própria vivência deles, o uso da geometria no cotidiano de suas vidas, pois assim seria possível o despertar da curiosidade e o interesse pela aprendizagem desse conteúdo em consonância com as performances artísticas perfeitamente perceptíveis nas figuras geométricas. O que aconteceu de fato, após o projeto ter sido concluído, foi que os alunos compreenderam os conceitos, a prática e a percepção desses símbolos geométricos no mundo ao seu redor, identificando a presença deles em pequenos detalhes, como o formato de uma cadeira, de um ventilador, de um copo e até em figuras suntuosas como a arquitetura de um teatro, de uma igreja, de um prédio mais moderno ou mais antigo. As

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: karlalyra@gmail.com

2. Regina Célia Moraes Vieira, Professora formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente OFS/SEMED/UEA, Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia-UEA, Graduada em Letras-UFAM. E-mail: reginet101@yahoo.com.br

atividades tornaram-se interessantes porque a Geometria é aplicada em construções, na arquitetura, na agricultura e na resolução de problemas que envolvem cálculos e medidas de forma geral.

Dividimos este artigo da seguinte maneira: no primeiro tópico, abordamos as discussões teóricas e os principais autores que consideram o estudo da Geometria como um dos fundamentos do pensamento matemático, associado à Arte e ao cotidiano das pessoas; num segundo tópico, tratamos sobre a importância do ensino da Geometria nas escolas; e num último e terceiro item, descrevemos o desenvolvimento do projeto e os resultados obtidos.

1. A GEOMETRIA E O MUNDO

Os primeiros estudos da Geometria se deram devido à necessidade do ser humano de tentar compreender o mundo em que está inserido. A história da Geometria começou na Grécia Antiga. A origem da palavra Geometria vem do grego geo = terra + metria = medida que significa medição de terra. Destaca-se com um dos grandes matemáticos geômetras, Euclides, que era professor, escritor grego e um matemático platônico, que criou a chamada Geometria Euclidiana. Em sua obra “Os Elementos”, Euclides pôde mostrar axiomas e postulados e provar que toda a Geometria poderia ser deduzida através da lógica. Outros dois matemáticos geômetras de fundamental importância foram Tales de Mileto e Pitágoras. Tales foi responsável por escrever demonstrações dedutivas de proposições e Pitágoras descobriu a teoria das proporcionais e a construção de figuras cósmicas.

É evidente que pitagóricos desempenharam um papel importante, talvez o crucial na história da Matemática. No Egito e na Mesopotâmia os elementos de aritmética e geometria eram essencialmente exercícios de aplicação de processos numéricos a problemas específicos, fossem eles referentes a cerveja ou pirâmides ou heranças de terra. Havia pouco de estrutura intelectual e talvez nada que se parecesse com uma discussão filosófica de princípios. Presume-se em geral que Tales deu algum passo nessa direção, embora a tradição após a opinião de Eudemo e Proclus de que a nova ênfase na matemática se deve principalmente aos pitagóricos. Para eles a matemática se relacionava mais com o amor à sabedoria do que com as exigências da vida prática; e essa foi sua tendência a partir daí (CARL B. BOYER, 1974, p. 37).

A Geometria é subdividida em três áreas: 1) Geometria analítica, responsável por relacionar a álgebra e a análise matemática com a geometria; 2) Geometria plana, conhecida como Geometria Euclidiana, aquela que estuda o plano e o espaço, baseando-se nos postulados de Euclides; e 3) Geometria espacial, responsável pelo estudo de figuras tridimensionais.

A Geometria foi assim dividida porque houve a necessidade de abordar temas como: a percepção espacial, as transformações geométricas, a transposição no plano e o sistema cartesiano. Assim,

Embora não possamos ter certeza de sua origem, parece seguro assumir que a geometria científica brotou de necessidades práticas,

surgida há vários milênios antes de nossa era, em certas áreas do Oriente antigo, como uma ciência para assistir a atividades ligadas à agricultura e à engenharia. Há indícios históricos de que isso ocorreu não só ao longo do rio Nilo no Egito, mas também nas bacias de outros grandes rios, como o Tigre e o Eufrates na Mesopotâmia, o Indo e o Ganges na região centro-sul da Ásia e o Huang Ho e Yangtzé na Ásia oriental. As bacias desses rios foram berços de formas avançadas de sociedade, conhecidas por sua habilidade em engenharia na drenagem de pântanos, irrigação, obras de defesa contra inundações e construção de grandes edifícios e estruturas. Tais projetos requeriam muita geometria prática (EVENS HOWARD, 1992, p. 3).

Portanto, vários fatos na História da Geometria demonstram a necessidade desses estudos, desde os povos primitivos até os dias atuais.

2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOMETRIA NAS ESCOLAS

É comum ainda encontrarmos a barreira contra o conhecimento e prática da matemática e da Arte como aliadas ao estudo da geometria nas escolas. Para tanto, os educadores, de forma geral, buscam cada vez mais formas de quebrarem esse tabu, envolvendo essa temática e, assim, apresentarem de maneiras diversificadas, o estudo da geometria. Além da questão teórica, o tema mexe com o imaginário das pessoas e dos alunos, o que é possível ser visto diariamente, no espaço ao redor do próprio meio em que vivemos.

O estudo da Geometria deve ser inserido desde os primeiros anos da vida escolar dos alunos, mas não somente pregado através de conceitos e teorias, mas sim, desde cedo, abordado de forma lógica, intuitiva e perceptiva, visto que se tornaria algo mais natural esse processo (<https://administradores.com.br/artigos/a-dificuldade-de-ensinar-geometria>). Ainda nos anos iniciais, os educandos sentem muita dificuldade de entender os conceitos e a maneira de utilizá-los diante de problemas geométricos apresentados. Vejamos um exemplo: quando falamos de “geometria de posição”³ e apresentamos um axioma para os alunos ou uma propriedade do paralelismo como a terceira propriedade que diz o seguinte: “Quando uma reta não está contida num plano e é paralela a uma reta do plano, ela é paralela ao plano”; se um professor expõe somente o postulado e não tenta mostrar o que representa isso, na prática, os alunos ficam sem entender a lógica dessa propriedade, teoricamente muito abstrata. É necessário o uso de algum recurso que os faça entender o que essa propriedade está querendo dizer, pois, dificilmente o professor irá conseguir sucesso na aprendizagem desses alunos se não proceder dessa forma. A Geometria é, sobretudo, minuciosa, pertinente, inconstante, árdua, repleta de postulados; atinge várias áreas do conhecimento como a arquitetura e a engenharia. É complexa na sua totalidade; e por todos esses motivos têm seu destaque no meio científico.

3. É a área da Matemática que estuda as posições relativas entre formas geométricas presentes no espaço. As principais noções que colocam esse estudo em movimento são as de forma, tamanho e posição. Essas noções são primitivas e, por isso, não possuem definição. De qualquer modo, a forma está ligada ao modo como um objeto ocupa o espaço; o tamanho está ligado à quantidade de espaço que esse objeto ocupa; e a posição faz referência à localização do objeto no espaço.

Abordando a linguagem técnica e usando como referência alguns dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 7) de Matemática, os educandos devem:

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para melhoria do meio ambiente;
- Utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, 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;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Esses PCNs e tantos outros que fazem a narrativa do que seria o nível de aprendizagem dos alunos, vem mostrar à sociedade educadora como um todo, a defasagem no ensino da matemática em todos os níveis. Desde o ensino fundamental até o ensino médio existe um agravante maior na área da Geometria, já que muitos educadores não se sentem preparados para trabalhar com tantos conceitos e aplicações. Logo, sinaliza-se com esse resultado que a formação acadêmica (inicial) e a formação continuada do professor de Matemática estão insatisfatórias e precisam ser aprimoradas quanto aos conteúdos, ensino e aprendizagem da Geometria em todo o Ensino Fundamental.

Uma das autoras que defende o estudo da Geometria desde seus anos iniciais, Estela Fainguelernt (1992) parte do seguinte princípio:

A geometria desempenha um papel fundamental no ensino, porque ativa as estruturas mentais na passagem de dados concretos e experimentais para os processos de abstração e generalização, é tema integrador entre as diversas partes da Matemática, sendo a intuição, o formalismo, a abstração e a dedução constituintes de sua essência (FAINGUELERNT, 1992, p. 33).

Quando o indivíduo passa a perceber as formas, espaço, direção e dimensões, ele consegue enxergar tridimensionalmente figuras geométricas em sua própria sala de aula. Por exemplo: a mesa do professor, ele agora sabe que é retangular, que ocupa um espaço naquele ambiente. Ele agora sabe que numa sala com chão retangular cabem cerâmicas quadradas. Percebe que na igreja onde frequenta, os vidros bonitos e coloridos são formados por vitrais; e tantos outros casos que se o aluno for instigado à análise e à observação, conseguirá ver tudo com um olhar diferenciado, bem além de pessoas que nunca tiveram a mesma oportunidade. Trabalhar o estudo da Geometria além de conceitos e aplicações em fórmulas é um grande desafio para os educadores matemáticos. Saber explorar os espaços, trabalhar o lúdico e a parte lógica com a pretensão de tornar atrativa essa área de conhecimento tão amplo é ter uma postura interdisciplinar e transdisciplinar de ensinar e de aprender a se comunicar com os estudantes. Assim, “à complexidade permanente do ser humano e do universo,

acrescenta-se a complexidade do tempo presente. Hoje, muito mais vitalmente do que antes, precisamos saber interpretar. Não basta analisar os diversos discursos. É preciso interpretar, traduzir, transcriar” (ANTÔNIO, 2002, p. 35).

O fato é que existe também uma certa resistência ao estudo da Geometria, oriundo de posturas de resistência por parte de alguns professores do Ensino fundamental e, também, por parte das políticas educacionais federais, estaduais e municipais. Assim, de acordo com essa hipótese, Regina Pavanello expressa na publicação do artigo “O Abandono do Ensino da Geometria no Brasil”, na Revista Zetetiké de 1993, a seguinte crítica:

Existem fortes motivos para a inquietação dos professores com o abandono da geometria e sua insistência em melhorar seus conhecimentos com relação a ela. A ausência do ensino da geometria e a ênfase no da álgebra pode estar prejudicando a formação dos alunos por privá-los da possibilidade do desenvolvimento integral dos processos de pensamentos necessários à resolução de problemas matemáticos. O abandono do ensino da geometria deve, portanto, ser caracterizado como uma decisão equivalente às medidas governamentais, em seus vários níveis, com relação a educação. Pode-se questionar as verdadeiras intenções e compromissos que elas revelam em relação ao oferecimento de condições que impliquem em reais oportunidades educacionais a todos os seguimentos da população brasileira (PAVANELLO, p. 7-16).

E algumas das razões que desencadeiam atitudes docentes descomprometidas com o ensino da Geometria vão desde a precariedade da formação acadêmica aligeirada de muitos desses professores até a falta de recursos didáticos e condições estruturais das escolas. Como também a impertinência de planejamentos pedagógicos sem sentido, individualizados por área de conhecimento e distanciados da perspectiva de projetos coletivos de aprendizagem, em que há diálogo, conversação entre as disciplinas e valorização dos alunos na construção do conhecimento e da relação desse conhecimento com a vida fora da escola. Por isso, não é fácil romper com um ensino estereotipado e promulgado como “regular, oficial, prescritivo e mecânico”, ainda que as resistências docentes representem, “camufladamente e de maneira positiva”, a consciência política de fazer educação no Brasil. Diante dessas inquietações, é como nos diz Antônio (2002, p. 36) “nas escolas aumenta o mal-estar que atravessa a sociedade inteira. Os conhecimentos esfacelados. A imagem do mundo e a de nós mesmos, desfiguradas. A vida cotidiana anônima e inexpressiva. Assim também nas salas de aula: o aprender sem desejo, o pensar sem alegria”.

Outro autor, pesquisador e teórico dos processos de aprendizagem da criança, considerado um clássico na área e que expressa a sua preocupação com o ensino da matemática de forma geral desde os primeiros anos de escola é Jean Piaget, que afirma o seguinte:

A compreensão matemática não é questão de aptidão da criança. É um erro supor que um fracasso em matemática obedeça a uma falta de aptidão. A operação matemática deriva da ação: resulta que a apresentação intuitiva não basta, a criança deve realizar por si mesma a operação manual antes de preparar a operação mental. (...) Em todos os domínios da matemática, o qualitativo deve preceder ao numérico (PIAGET, 1950, p. 79-80).

A relação concreto-abstrato não deveria jamais ser considerada como uma “imposição” ou como uma “transcendência metodológica” às performances de ensino; pelo contrário, deveria constituir-se em início, meio e fim de qualquer atividade pedagógica em que se busque a aprendizagem dos alunos; principalmente quando entendemos que os conhecimentos matemáticos partem da vida, do modo como vemos e organizamos o mundo. Portanto, acredita-se que quando a geometria é trabalhada da sua parte real para uma parte abstrata ou vice-versa é possível verificar que a repulsão que se tem sobre tal assunto se torna mais branda, e de forma significativa.

3. SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE UMA DAS AUTORAS: A PROFESSORA DE MATEMÁTICA E A RELAÇÃO COM O ENSINO DA GEOMETRIA

Desde os meus primeiros anos lecionando aulas de Matemática, sempre tive uma inquietação com relação à aprendizagem e interesse dos alunos por essa disciplina, tão malquistada por vários. É realmente difícil você conseguir ter um apreço pela disciplina Matemática, mesmo que pequeno. Muitos já têm a ideia de que não gostam e pronto. Então com isso, a vontade de aprender os conceitos e aplicá-los não existe. O que acontece é algo mecânico, pois bem sabem que serão cobrados em seu desempenho nela, seja através das próprias avaliações internas da escola ou pelas avaliações externas de abrangência, em nível nacional. Outra coisa notável, falando mais especificamente, se trata do ensino da Geometria vindo dos Anos Iniciais e chegando ao Ensino Médio. A importância de utilizar os espaços fora da sala de aula para trabalhar de maneira lúdica os conceitos abordados, usar materiais de apoio tais como transferidor, compasso, papel milimetrado, régua, trena, papéis diversificados, mapas e tantos outros, de utilizar recursos tecnológicos como o programa Geogebra, que é específico para desenhos geométricos como as formas e os sistemas cartesianos faz toda a diferença para a aprendizagem sobre Geometria no Ensino fundamental, sobretudo quando os alunos são dos Anos Iniciais. Um pesquisador da área de Matemática que contribuiu muito com estudos sobre a Geometria e os problemas na aprendizagem em sala de aula foi Sérgio, que em seu artigo “Porque não ensinar geometria?” Lorenzato (1995) explica que:

O ensino da geometria, se comparado com outras partes da Matemática, tem sido mais desvairador; alunos, professores, autores de livros didáticos, educadores e pesquisadores, de tempos em tempos, tem se deparado com modismos fortemente radicalizastes, desde o formalismo impregnado de demonstrações apoiadas no raciocínio lógico-dedutivo, passando pela algebrização e indo até o imperialismo inoperante. No Brasil, já fomos mais além: a Geometria está ausente ou quase ausente em sala de aula...E por que essa omissão? São inúmeras as causas, porém, duas delas estão atuando forte e diretamente em sala de aula: a primeira é que muitos professores não detém os conhecimentos

geométricos necessários para suas realizações de práticas pedagógicas. (...) A segunda causa da omissão geométrica deve-se a exagerada importância que, entre nós, desempenha o livro didático? (LORENZATO, 1995, p. 3 e 4).

Baseada na problemática que envolve essa questão do ensino da Geometria na escola, durante as aulas percebi que quando os alunos vivenciam e conseguem colocar em prática os conteúdos e veem a relação implícita entre os mesmos, eles aprendem mais e o conteúdo se torna não somente obrigatório, mas algo em que eles têm um prazer em fazer – uma criação que dá autonomia no processo de aprendizagem deles. Então, conforme os conteúdos eram estudados, fui analisando a possibilidade de eles criarem algo que depois pudéssemos expor e eles tivessem a satisfação de ver a criação deles sendo prestigiada, tornando-se, assim, um diferencial na vida escolar de cada um. Uma citação que expressa bem essa questão, ou seja, sobre a forma como se deve aprender geometria é enfatizada por Ponte (2005), ao falar que o professor deve propor situações de investigação que envolvam quatro momentos: 1) o reconhecimento da situação; 2) a formulação de conjecturas; 3) a realização de testes e, 4) por argumentação, demonstração e avaliação do trabalho feito.

Um dos conteúdos ministrados em Geometria para as turmas de oitavo ano foram ponto, reta e plano. Usando esses conteúdos como base e complementando com o conceito de escala, mostrei aos alunos a planta baixa da escola, o que os deixou curiosos, pois esse nome não era comum para eles. Depois, dividi durante as aulas, a construção da planta baixa que cada um teria que fazer da sua casa; para isso, envolveram os próprios pais e responsáveis, de forma que contribuíssem ajudando com a medida do terreno da casa e com o uso da trena na medição de cada cômodo, das janelas, das portas, do portão etc. Com essa proposta de atividade, tiveram noção da disposição da casa com relação à rua e à vizinhança e, também, a disposição da paisagem de maneira geral. Em seguida, sob minha orientação, cada um começou o processo de construção da planta baixa de sua casa, usando régua, esquadros, lápis e folha de cartolina branca. Ao término da atividade, eles puderam compartilhar e socializar os trabalhos.

Os alunos realizaram uma pequena experiência, envolvendo também o estudo sobre ângulos, em que cada um escolheu um objeto pessoal e a partir da análise desse objeto houve reconhecimento das proporções existentes em cada um. Eles o desenharam em um papel ofício, usando lápis, régua e transferidor, demarcando os ângulos presentes naquela figura, que foram desenhadas na forma plana, apesar de serem figuras tridimensionais. Preferimos trabalhar usando apenas uma vista, no caso todos escolheram a vista frontal dos objetos e finalizaram pintando-os com lápis de cor.

4. SOBRE A EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR: A ARTE COMO PRINCÍPIO

Nas aulas sobre Polígonos surgiu a ideia de trabalhar juntamente com a professora de Artes, de construirmos vitrais (vide figuras 3 e 4 do Anexo A), utilizando recursos de baixo custo, materiais simples e de fácil acesso. Para isso, planejamos algumas aulas, cada uma com o intuito de trabalhar algo particular. Primeiro comecei ministrando o conteúdo sobre polígonos: definição, classificação e exercícios no livro didático de aplicação de fórmulas. Em um outro momento, já com a professora de Artes, instigamos os alunos se eles tinham algum prévio conhecimento sobre o que era um vitral; e somente pelo nome nenhum conhecia. Após mostrarmos figuras de vitrais e citar exemplos como vitrais em igrejas, alguns já sabiam o que era, e outros poucos realmente nunca tinham visto. Essa parte do visual foi muito importante para que eles encontrassem inspiração nas figuras apresentadas. Colhemos em seguida os materiais para a construção do trabalho e demos início às oficinas para ensinar a técnica de construção dos vitrais. Nesse momento, olhares atentos e companheirismo entre eles foram observados, um ajudando o outro, compartilhamentos dos materiais, pois o que também era objetivo do projeto era essa interação entre os alunos na execução da atividade. Então, utilizando o refeitório da escola, montamos nossa oficina de confecção dos vitrais e aos poucos foram surgindo os trabalhos. Cada um, de maneira bem íntima, escolheu algo para retratar. Deixamos livre a escolha das figuras. A única regra era que necessariamente eles teriam que montar seus vitrais, usando figuras poligonais; estas poderiam ser côncavas ou convexas. E foi nesse período das criações que surgiu o nome do projeto “A Arte da Geometria”, e tornou-se necessária a exposição, visto que os alunos estavam almejando poder ver o resultado do trabalho deles. Na exposição dos trabalhos (vide figuras 5 e 6 do Anexo A) os alunos de outras turmas que vinham visitar ficavam curiosos porque também havia muitos ali que não tinham visto, até então, vitrais. Toda essa experiência proporcionou aos alunos uma visão da Geometria de forma inovadora, algo que eles jamais tinham feito antes. Foi oportunizada ali a construção do conhecimento cognitivo, instigando as percepções deles sobre a importância da Geometria em vários aspectos, como ver o além das fórmulas aplicadas em problemas didáticos.

CONCLUSÃO

Sabe-se que todo conhecimento em Geometria vem de muitos anos antes de Cristo, mas que apesar disso, até os dias atuais, ainda encontramos um grande desafio no seu ensino nas escolas. Isso se deve à própria formação dos professores que, por conta de dificuldades em relação ao domínio de conceitos básicos de Geometria, não conseguem expor, da melhor maneira, tais assuntos. Alguns também não conseguem

por puro descaso. Contudo, existe o fato de que os alunos não enxergam a importância da Geometria no ambiente social e, por isso, também não conseguem compreender seus conceitos por não aprenderem na prática, o que este conteúdo pode abranger. Diversos outros fatores influenciam o processo de aprendizagem dos alunos sobre Geometria e esse dado tem sido respaldado pelas muitas pesquisas e formações de professores realizadas na área.

Para que um ensino qualitativo de Matemática e de Geometria sejam atingidos é necessário trabalhar de forma mais lúdica, com destaque para alguns conceitos previamente estudados em sala de aula. O recurso do livro didático e o auxílio de outros colegas, por meio de projetos de aprendizagem interdisciplinares e coletivos, também são essenciais para a efetivação desse intuito.

Com o Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, oportunizado aos professores da Secretaria de Educação do Município de Manaus-SEMED/ DDPM em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas-LEPETE/UEA, o projeto Oficinas de formação em Serviço – OFS trouxe outras formas de compreensão do currículo, fazendo transformações subjetivas e objetivas nas práticas educativas em desenvolvimento na escola. As formações em serviço com aulas teóricas e práticas, com pesquisa etnográfica contínua e intervenção pedagógica e formativa, com propostas de oficinas de projetos e de gestão a partir das prioridades de aprendizagem e de ensino modificou nosso *ethos* escolar. Potencializou nosso trabalho com projetos, entre os quais “A Arte na Matemática”, que serviu como uma fonte de conhecimento para enriquecimento dos conteúdos abordados sobre Geometria aos alunos e à comunidade escolar em si, que prestigiou a exposição realizada após o término dos trabalhos. Foi possível observar que os alunos aplicaram os conceitos de forma satisfatória mediante as orientações que lhes foram dadas, visto que ficou bem claro que houve de fato a aprendizagem sobre os assuntos estudados.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Severiano. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- BOYER, Carl B. *História da Matemática*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1996. Tradução: Elza F. Gomide.
- EVES, Howard. *História da Geometria*. Tradução Higyno H. Domingues. São Paulo: Atual, 1992.
- EVES, H. *Tópicos de História da Matemática para uso em sala de aula – Geometria*. v. 3. Tradução Higyno H. Domingues, São Paulo: Atual, 1992.
- FAINGUELERNT, Estela K. *Educação Matemática: Representação e Construção em Geometria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FAINGUELERNT, Estela K. *Fazendo arte com a Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GEO, Geometria. Alpha Virtual School - Matemática. *Posições relativas entre retas e planos*. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/10483/open/file/geo0902.htm> Acesso em: 31.07.2019
- LORENZATO, S. *Por que não Ensinar Geometria?* A Educação Matemática em Revista, Ano III, n. 4, 1º semestre. Blumenau: SBEM, 1995.
- MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p.: il. – (Coleção Educadores)
- PAVANELLO, R. M. *Porque ensinar/aprender geometria?* In: VII Encontro Paulista de Educação Matemática, 2004, São Paulo. Anais... Disponível em: Acesso em 20 mar. 2019.
- PONTE, J. P. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- PAVANELLO, R. M. *O abandono do ensino de geometria: uma visão histórica*. 1989. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.
- SANTANA, Eduardo Pereira de. ALVES, Eduardo. *A Dificuldade de Ensinar Geometria*. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/a-dificuldade-de-ensinar-geometria>. Acesso em: 28.07.2019

FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Planta baixa da E. M. Vicente Cruz



Figura 2 - Construção das plantas baixas



Figura 3 - Construção das plantas baixas



Figura 4 - Oficina de construção dos vitrais



Figura 5 - Construção dos vitrais

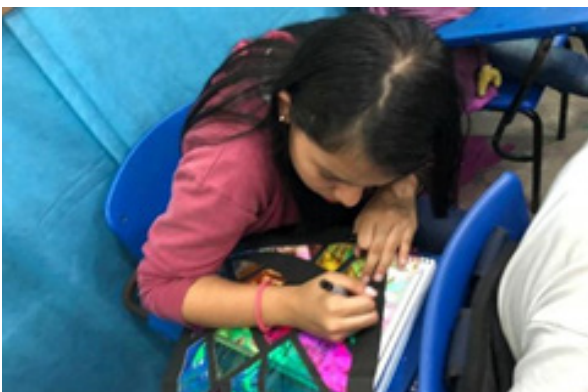


Figura 6 - Exposição dos trabalhos



Figura 7 - Visitação à exposição



Figura 8 - Visitação à exposição



HETEROGENEIDADE E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E IMPERATIVOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Daniele Queiroz da Silva¹
Regina Célia Moraes Vieira²

INTRODUÇÃO

Este artigo traz como tema central a heterogeneidade nas salas de aula e a aprendizagem, procurando descrever as diferentes formas de vivências sociais e culturais dos alunos na escola e na relação que estabelecem com o processo de aprendizagem e com os professores, em momentos de interação na sala de aula.

A sala de aula é composta pela diversidade de sexo, etnias, pessoas e contextos sociais. Essa heterogeneidade gera desafios à implementação de estratégias pedagógicas. A relação entre colegas de classe ou em diversas outras relações sociais entre dois ou mais indivíduos gera uma influência mútua, onde o indivíduo é influenciado pelo grupo e também influencia os demais.

Os alunos e suas habilidades e ritmos são diferentes. Por esta razão, a interação entre eles contribui para que haja aprendizagem. Diante do exposto, surge a pergunta que sempre incomoda aos professores: as dificuldades de aprendizagem são decorrentes da heterogeneidade nas salas de aula?

Segundo Vygotsky (1998), nos estudos sobre a zona de desenvolvimento real e proximal, o indivíduo possui habilidades e conhecimentos próprios que, em situações de

1. Discente do curso de Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente da OFS, UEA/LEPETE.

2. Professora formadora do curso de Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente da OFS/LEPETE/UEA, Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia-UEA; E-mail: reginet101@yahoo.com.br

interação com seus colegas e com o professor, ele consegue desenvolver entendimentos que, sozinho, não conseguiria. Além de que, ao diagnosticar aquilo que o aluno já sabe, os professores podem investir, com mais propriedade e sem desgastes, em processos de interação e de intervenção que ajudem os alunos em suas dificuldades de aprendizagem.

Teixeira (2018 apud ZABALA, 2010, p. 209) analisa a existência de diferentes formas de organização social dos alunos vivenciadas na escola e pontua duas características pelas quais os estudantes tradicionalmente são organizados: a heterogeneidade e a homogeneidade, procurando discutir as vantagens e as desvantagens de cada opção.

Partindo desses princípios, este trabalho tem por objetivo descrever algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Oficinas de Formação em Serviço - OFS, a partir da heterogeneidade no ensino e na aprendizagem detectada nas salas de aula onde atuamos e observamos. Nesses momentos, promovemos também atividades motivadoras que (re)significassem as aulas, por meio de atividades interdisciplinares.

A relevância desse artigo se traduz em aporte para a construção de conhecimento na formação do professor, contemplando as práticas pedagógicas aplicadas na sala de aula, diante da individualidade de cada aluno. Portanto, elaborar projetos de pesquisa que contribuam com a formação do professor e que ajudem a vencer os desafios encontrados dentro da sala de aula são hoje fundamentais para reverter o quadro de “desaprendizagem”, muito acentuado em algumas escolas públicas brasileiras.

1. CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Na área de educação, principalmente quando se trata de aprendizagem, existe uma preocupação com a qualidade do ensino. Frequentemente o professor é responsabilizado pelo rendimento do aluno. Nesse sentido, a formação contínua, no intuito de aprimorar as técnicas de ensino-aprendizagem do professor necessita preencher as lacunas deixadas durante a formação acadêmica (CYRINO, 2012).

Constatamos, nesse sentido, que a escola como espaço de formação, tem um papel imprescindível na formação dos professores que ali atuam, como também de seus futuros profissionais. Este espaço possibilita a vivência do cotidiano, da realidade na qual irão atuar. É ainda no campo escolar que aprendem a jogar, a ressignificar o que estudam no campo acadêmico, tentando, dessa forma, realizar um diálogo entre estes dois universos (HAASE, 2015). Assim, cedo entendem que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, através de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação (PIAGET, 1998).

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham dessa preocupação; porém, não se pode afirmar que são uniformes, tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como dos metodológicos. Desse modo, identificam-se diferentes modelos e estratégias para a operacionalização da aprendizagem em sala de aula, constituindo-se em alternativas ou estratégias de ensino, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais (SANARE, 2016).

Para Vygotsky (1993), a aquisição de conhecimentos, escrita e linguagem não são resultantes apenas de processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, mas das relações subjacentes a isto.

Morin (1990) defende a reforma do pensamento através da complexidade e, nesse contexto, enxerga a sala de aula como um organismo, como fonte de complexidades e diversidades, sejam estas culturais, econômicas ou sociais. Contextualizar e interdisciplinarizar oferecem mais possibilidades de aprendizagem aos alunos e mais prazer ao ensinar (CURY, 2011 apud MORIN, 1990).

As emoções estão também diretamente ligadas com a aprendizagem, pois as situações de afetividade influenciam o desenvolvimento intelectual, físico, moral e emocional de todas as pessoas que se relacionam, seja no trabalho, na família ou na sociedade como um todo. A afetividade é uma linguagem importante no processo de ensino-aprendizagem (TORDIN, 2016).

2. HETEROGEINEIDADE NA SALA DE AULA

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança e do professor imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (TEXEIRA, 2016 apud AQUINO 1998, p. 64).

Leo e Cruz (2016) investigaram a hipótese do critério de heterogeneidade como condição para o rendimento escolar do aluno. Os alunos apresentam rendimentos distintos, isso mostra que cada um aprende de forma diferente; portanto, deve-se ter em mente que o alcance da aprendizagem depende de uma preocupação com os processos individuais de aprendizagem dos alunos, o que torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais complexo do que parece. Considerar essa condição imprime ao planejamento das aulas pelos professores exigências didáticas diversificadas e pautadas em diagnóstico individual daquilo que cada aluno precisa aprender. Essa admissão por parte do professor muitas vezes o sobrecarrega de atividades e de trabalho, principalmente quando ele tenta fazer tudo sozinho, sem ajuda dos colegas e de forma mecânica.

Estudos que investiguem o papel do professor na relação entre características da turma e o aprendizado individual, no entanto, ainda são escassos na literatura. Existem diversos mecanismos que poderiam fazer com que professores mais qualificados contribuíssem mais em turmas com determinadas características. Por exemplo, a interação de professores com pós-graduação em pedagogia e turmas mais heterogêneas poderia resultar em práticas pedagógicas especificamente direcionadas às necessidades dessas turmas (JUNIOR; STEIN, 2017).

A heterogeneidade na sala de aula pode ser caracterizada de várias formas. A turma pode ser composta de pessoas com idades, aptidões, padrão socioeconômico, sexo, nível de alfabetização dos pais e de religião e crenças distintas (MARTINS & FIGUEIREDO, 2011). As diferenças individuais e familiares dos estudantes e as práticas cotidianas escolares poderiam sim significar uma diferença positiva da escola sobre o desempenho do aluno. As pesquisas sobre essa temática passaram então a considerar a complexidade em que as escolas estão inseridas como um fator

importante na relação com o aprendizado dos alunos (LEO & CRUZ, 2016) e como espaços educativos de construção de personalidades humanas, autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser “pessoas”. Nesse ethos escolar, acima de tudo educativo, os alunos aprendem a valorizar a diferença pela convivência com seus pares (MATOAN, 2003, p. 63).

3. DESAFIOS DE APRENDIZAGEM DO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Os professores, no decorrer de sua graduação e especialização, são submetidos às expectativas, às injunções e às prescrições do sistema educativo. E encontram inúmeros desafios à frente da sala de aula como o de alcançar metas impostas pelo sistema educacional (ALLET, 2017).

Durante a graduação, o professor constrói, em sua formação acadêmica, aportes teóricos para as práticas de ensino. Recebe muitas orientações metodológicas, didáticas e instrumentais sobre como ensinar e também como avaliar a aprendizagem dos alunos. Porém, é na vivência da sala de aula que o professor enfrenta os desafios da teoria e da prática, tentando entender como ele deve agir diante de uma realidade muito diferente daquilo que esperava. É nesse momento, o da prática, que as teorias se ressignificam (PINTO, 2019). E, quando isso não acontece, muitos professores precisam de uma formação contínua que possa ajudá-los a superar a insegurança, a deficiência de conteúdos sobre a disciplina que ensinam, as questões de planejamento, de disciplina e de estrutura pedagógica deficiente em muitas escolas públicas.

Um dos grandes questionamentos e inquietações dos teóricos e profissionais da área da educação superior é se as universidades realmente têm formado profissionais para atuarem no mercado de trabalho com competência e autonomia (ANPED, 2018).

O docente de pós-graduação se depara com inúmeros desafios referentes ao apoio e à pesquisa pelas instituições e órgãos governamentais. O cenário político atual no Brasil não vem favorecendo aos docentes e aos discentes (NASCIMENTO, 2018) o que eles precisam de fato. E cada professor, no decorrer de sua especialização, sofre pela forte pressão sobre a sua produção intelectual. Isso se dá pela necessidade de se reforçar a ideia de que o centro do processo avaliativo é saber se somos bons docentes-pesquisadores e bons formadores para a formação de quadros pessoais novos; pela necessidade de aprofundarmos os elos entre a Pós- Graduação e a educação básica, dentre outros aspectos (GATTI, 2001).

4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO “OFICINA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO- OFS”

4.1 OFS: organização e desdobramentos

Em abril de 2011, a professora Eglê Wanzeler³, mentora do projeto Oficina de Formação em Serviço OFS/LEPETE/UEA⁴, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED, seleciona oito escolas do município de Manaus. Faz-se, primeiramente, um levantamento das condições estruturais e pedagógicas das escolas. Depois, por meio da pesquisa etnográfica, cada formador realiza uma investigação com alunos, professores, pais, gestão e pedagogos, por meio de observação-participante, entrevistas e questionários. Feita a pesquisa, os dados são apresentados a toda comunidade escolar, de forma participativa e democrática. A partir de então, os professores, gestores e pedagogos participam das oficinas teórico-metodológicas, das oficinas de intervenção para a aprendizagem e, num terceiro momento, aprendem a construir “projetos de aprendizagem e ensino” numa perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar. Esses projetos culminam com a aplicação na sala de aula de estratégias, planos de ação e metodologias que vão ao encontro dos problemas de/para a aprendizagem dos estudantes, em que alunos e professores são atuantes e parceiros na produção e na realização das atividades.

Enquanto os professores recebem formação em serviço, a UEA disponibiliza acadêmicos a partir do 3º período, os Assistentes à Docência (ADs), para ficarem inseridos dentro da escola em um processo para diagnosticar a unidade de ensino, analisar a realidade escolar, conhecer o processo de planejamento, saber como é o cotidiano da escola, ou seja, o aluno acadêmico já terá uma base da realidade do futuro ambiente de trabalho. A partir de 2017, esse acadêmico passa a ser aluno do curso de Especialização em Educação, Gestão de Projetos e Formação Docente, como egresso e, em contrapartida, auxilia algumas escolas como assistente à docência (AD), sempre que necessário.

O curso de Pós-graduação em Gestão de Projetos desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas – Lepete/UEA e pela SEMED é desenvolvido exclusivamente nas escolas municipais pré-selecionadas da cidade de Manaus. Estruturado em oficinas de formação em serviço – OFS visa formar educadores habilitados para a elaboração, execução e gerenciamento de projetos escolares que se reflitam no aprimoramento da prática docente em conformidade com o processo ensino-aprendizagem.

3. Dra. em Antropologia pela PUC/SP. Coordenadora do projeto OFS, Professora da Universidade do Estado do Amazonas.

4. UEA) Universidade do Estado do Amazonas, (LEPETE) Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação, Secretaria Municipal de Educação (Semed).

4.2 Caracterização do local da pesquisa

O projeto foi realizado em uma escola municipal na cidade de Manaus- AM, situada na Avenida Torquato Tapajós, Km 12, Colônia Terra Nova. A escola atende à modalidade do ensino seriado com as etapas do Ensino Fundamental, séries finais, totalizando sete turmas nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em duas turmas de 6º Ano (A e B), duas turmas de 7º Anos (A e B) uma turma de 8º Ano (A) e duas turmas de 9º Ano (A e B).

A escola dispõe de salas climatizadas e apresenta condições satisfatórias para a prática pedagógica, oferecendo boa climatização, porém, não arejadas. Os quadros brancos encontram-se em boas condições de uso; o professor tem direito a uma mesa apropriada para a prática docente e reservada para suas atividades junto aos alunos. Em algumas salas, pôde-se perceber a ausência de data show para realização de atividades diferenciadas, sala com boa iluminação e carteiras dos alunos com quantidade suficiente e em bom estado de conservação.

Em relação aos recursos didáticos e estruturais, a escola possui sete salas de aula, distribuídas em um único pavimento (térreo); uma sala telecentro; uma biblioteca; uma sala da pedagogia; um depósito de material didático/pedagógico e de manutenção; dois banheiros sendo um masculino e um feminino; uma secretaria; uma sala para professores com banheiro unissex; uma sala da administração da direção (a) e uma pequena área verde de convivência para os alunos. Fora os professores e a Gestora, trabalham na escola os seguintes funcionários: bibliotecária; secretária; 01 auxiliar administrativo; 03 serviços gerais; 01 merendeira e 02 pedagogas (01 no matutino e 01 no vespertino).

5. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA TURMAS HETEROGÊNEAS

A importância de se promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade tem sido reconhecida por um número crescente de educadores. Tem sido lembrado que a instituição educacional não pode se restringir à transmissão apenas de conteúdos, técnicas e valores, uma vez que isso não é suficiente para garantir a adaptação e sucesso do indivíduo na sociedade e nem garantir sua proficiência cidadã e profissional (ALENCAR, 2008).

Enfatizamos que, apesar do reconhecimento crescente da necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de pensar de forma criativa, surge a necessidade de pesquisas a respeito das características de ambientes educacionais que estimulem a expressão criativa (TORDIN, 2016). O incentivo pode ser determinante para que um aluno tenha sucesso em qualquer disciplina, independentemente de idade ou de classe social. É isso o que evidenciam dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O levantamento dos dados a partir do PISA mostrou três fatores que têm alto impacto no desempenho escolar dos alunos: i) a motivação pessoal; ii) a combinação adequada de orientação do professor e investigação própria; iii) a jornada escolar (INEP, 2017).

Segundo Marion (2006, p. 16), no processo ensino-aprendizagem, o professor é a pessoa que pode determinar se seus alunos irão atingir os objetivos pedagógicos

ou não. A capacidade de perceber de cada indivíduo é diferente. Podemos notar que existem grupos de pessoas com características semelhantes e seus canais de percepção são os mesmos. Conhecendo bem os seus alunos, o professor poderá determinar qual o método ou o conjunto de métodos que poderão ser aplicados no processo de ensino. Entretanto, seja qual for a metodologia, o professor deverá sempre propiciar que “a chama da motivação” do aluno permaneça acesa.

As propostas pedagógicas propostas pelo projeto durante o período de dois anos cursados na Pós-Graduação OFS foram elaboradas a partir das características das turmas de forma a incentivar, motivar e instigar o aluno no conhecimento de si, dos outros e daquilo que precisa aprender para melhorar suas habilidades e competências, principalmente naquelas que podem habilitá-lo para a convivência humanitária e profissional.

Pudemos observar a heterogeneidade das turmas de 7º ao 9º ano. As salas de aulas são compostas por meninos e meninas em idades diferentes e a característica socioeconômica dos pais reflete que são assalariados e autônomos, ou seja, pessoas de baixa renda. Esse dado contribuiu para que os professores entendessem a relação entre a cultura escolar e a não escolar, os conhecimentos implícitos nas vivências dos alunos e aqueles a que podem se contactar na experiência formativa na escola. Nem sempre exigências didáticas de caráter prescritivo resolvem problemas de ordem contextual muito mais amplo. Os alunos trazem com eles, nas marcas de suas vidas, seus objetivos para estudar e para frequentar uma escola. Conhecer o que fazem seus pais, de onde eles vêm, o que gostam de fazer, o que esperam de seus professores e da vida é fundamental para a realização de aulas que atinjam a heterogeneidade presente no “circuito de aprendizagem-ensino” em turmas geralmente misturadas em todos os sentidos.

O projeto contemplou a interdisciplinaridade e a culturalidade, fazendo um link entre várias disciplinas, utilizando espaços fora da escola para motivar emocionalmente os alunos. As atividades tiveram como objetivo familiarizar os alunos sobre a interdisciplinaridade, especificamente entre diferentes áreas de aprendizagem como Língua portuguesa, História, Ciências Naturais, Língua inglesa e Artes. A característica marcante desta atividade foi promover a interação de alunos de séries diferentes, promovendo assim a troca e o reforço de conhecimento. E, também, trabalhar várias disciplinas concomitantemente.

O desenvolvimento do Projeto foi dividido em quatro etapas: visita ao Bosque da Ciência, localizado na Av. André Araújo- Aleixo, Manaus-AM; apresentação do local visitado em slide (Bosque da Ciência); apresentação em vídeo sobre a Lenda do Uirapuru, e execução das atividades como leitura de histórias em quadrinhos, confecção de desenhos, poemas e cartazes de animais com nome popular, nome científico e nome em inglês.

Figura 1



Os alunos se mostraram empolgados ao realizarem as atividades, ficaram livres para exercer a criatividade e foram orientados pelos professores durante o processo. Como em todas as estratégias na educação, o incentivo a que cada aluno vai responder é diferente e, por isso, exige capacidade de adaptação da instituição de ensino, que deve estar pronta para reconhecer as individualidades e, ao mesmo tempo, trabalhá-las em harmonia com todo o grupo em sala de aula ou em atividades extracurriculares. Dessa forma, a escola poderá garantir o engajamento e a motivação do aluno no aprendizado.

Figura 2



Observou-se através dos desenhos confeccionados pelos alunos a alegria em aprender e, também, como essa atividade fora da escola, em outro contexto, despertou a criatividade deles. Deste modo, o professor precisa inovar suas técnicas/objetivos pedagógicos dentro e fora da sala de aula, para promover a criatividade dos alunos e, consequentemente, tornar significativa a aprendizagem.

A criação de histórias em quadrinhos proporcionou aprendizagens em Língua portuguesa, Arte, História e Ciências naturais. E principalmente trabalhou a área da criatividade através das redes neurológicas (BAYLOR, 1997), – de acordo com Baylor, existem, pelo menos, três redes de ativação do cérebro para a criatividade: 1) a rede de modo padrão, usada quando o cérebro está gerando ideias e simplesmente imaginando; 2) a rede de controle executivo, ativada para a tomada de decisões e avaliações de ideias e 3) a rede de saliência, usada para discernir quais ideias são relevantes, facilitando a transição das ideias entre os modos padrão e executivo.

Figura 3



O papel dos professores é fundamental nesse processo. “Conheci vários alunos que amavam o professor, mas detestavam a disciplina” (LEO, 2016). Nesse sentido, o professor deve atuar como um mediador afetivo entre o estudante e os saberes.

Deve aproximar os dois, despertando no aluno o desejo de aprender. Ferramentas educacionais e estratégias podem favorecer muito essa aproximação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observarmos que os objetivos propostos no projeto formulado no período da especialização e Pós-Graduação nas OFS foram alcançados, tendo em vista os resultados positivos de aprendizagem obtidos nas atividades. Observou-se uma melhora significativa no desempenho dos alunos, expressado nas atividades em sala de aula. As atividades foram planejadas levando em consideração a heterogeneidade do grupo em que fatores comuns como socialização, emoção e afetividade foram observados como resultados da visita ao Bosque da Ciência, uma situação extracurricular que fez a diferença. As atividades vivenciadas neste período promoveram a interdisciplinaridade e a culturalidade local, pois multiplicaram os conhecimentos da cultura amazônica e isso foi alcançado através de contos e lendas regionais, exploradas nas Histórias em quadrinhos.

O grupo que participou das atividades extracurriculares tem características heterogêneas, ou seja, são alunos de séries diferentes, de idades diferentes e de percursos históricos-sociais também diversificados. Nesse sentido, a aprendizagem se torna significativa segundo a teoria dos pares. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua comunicação com outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação, pois atendem aos princípios da aprendizagem cooperativa, com base na teoria Socioconstrutivista (VYGOTSKY, 1993). A interação entre alunos de séries e idades diferentes proporciona uma troca de conhecimentos que se consolida na interação social entre estes grupos. Teixeira (2016) afirma que as crianças que se socializam em grupos heterogêneos aprendem mais; a socialização promove a troca de informação e saberes. O conhecimento é passado através das possíveis trocas entre pessoas de diferentes origens e com histórias de vida singulares.

As atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas podem ser utilizadas para diversas finalidades, dentre algumas, despertar a criatividade e o talento nos estudantes e melhorar o interesse pelos conteúdos disciplinares desenvolvidos em sala de aula (CYRINO, 2012). Os professores sentem que a socialização é necessária e gostam de levar os alunos para espaços não formais de educação. O problema é que nem sempre têm o apoio das instituições na locomoção do grupo.

Pudemos também observar que o projeto OFS oportunizou aos professores reverem suas práticas, redimensionarem o currículo, observarem as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, da cognitiva à emotiva. Através de um trabalho de estimulação nas diferentes áreas, trouxe um ganho significativo tanto ao desempenho acadêmico quanto à formação geral do indivíduo. Freire (1996), em seu livro “Pedagogia do Oprimido” defende como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. É necessário que o professor, ao repassar os conteúdos, contextualize com a realidade vívida do aluno, para que ele possa aplicar seus conhecimentos a favor de sua região.

Morin (1990) defende que as disciplinas, da forma como estão estruturadas, só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a

desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação dos dias de hoje deveria romper com isso, mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

Realizar atividades extracurriculares não é fácil. Exige capacidade docente de trabalhar em conjunto, formação interdisciplinar “assistida”⁵, de forma que formadores e professores aprendam a planejar de forma diferente e coletiva. Formações pontuais sem um acompanhamento de perto e sem acompanhamento da gestão e pedagogos da escola compromete o trabalho com projetos, pois quando os professores começaram a pôr em prática o projeto de aprendizagem “coletivo”, os movimentos da escola foram outros e os alunos se socializaram, interagiram e aprenderam com satisfação.

Espera-se que esta experiência possibilite abrir novos horizontes aos docentes, por parte das universidades e Pós-Graduação, enfatizando que o planejamento das atividades produzidas pelo professor deve levar em consideração toda a complexidade e as diferenças dentro de um grupo que forma uma sala de aula.

5. **Assistida** no sentido de as formadoras estarem a todo tempo orientando e conduzindo o planejamento das ações interdisciplinares e transdisciplinares na escola. Pois, na vivência dos professores, esse tipo de planejamento era novidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. D. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental: subtítulo do artigo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*: subtítulo da revista, Brasília-DF, v. 24, n. 01, p. 59-66, jul./2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/27247/1/ARTIGO_%20BarreirasPromocaoCriatividade.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação: subtítulo do artigo. *Cadernos de Pesquisa*: subtítulo da revista, África do Sul, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, dez./2017. Disponível em: www2.ed.gov/about/inits/ed/implementation-support-unit/tech-assist/using.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Desafios e Perspectivas para o próximo quadriênio na pós-graduação em Educação (2018/2021). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/desafios-e-perspectivas-para-o-proximo-quadrienio-na-pos-graduacao-em-educacao-20182021>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BAYLOR, A. *A three-component conception of intuition: Immediacy, sensing relationships, and reason*. *New Ideas in Psychology*, 15, 185-194. 1997.

CROUCH, Catherine H. WATKINS, Jessica. FAGEN, Adam P. MAZUR, Eric. *Peer Instruction: Engaging students one-on-one, all at once*, in *Reviews in Physics Education Research*, Ed. E.F. Redish and P. Cooney, pp. 1-1 (American Association of Physics Teachers, College Park, MD, 2007).

CYRINO, Marina. *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*. Universidade Estadual Paulista- Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Claro SP- 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder*. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 18, p.108-116, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 9 jul. 2019.

HAASE, V. G., Júlio-Costa, A., & Silva, J. B. L. *Por que o construtivismo não funciona?* *Evolução, processamento de informação e aprendizagem escolar*. *Psicologia em Pesquisa*, 9(1), 62-71. 2015.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 25 jul. 2019.

JUNIOR, Marcos Vinicio Wink; STEIN, Guilherme. *Heterogeneidade da turma e o aprendizado escolar: o papel das qualificações do professor*. Planejamento e políticas públicas: PPP, Rio Grande do Sul, v. 01, n. 46, p. 180-194, dez./2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/728>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LEO, Elisabete G. C.; CRUZ, T. M. *A formação de turmas e sua atribuição aos professores: possíveis influências na proficiência média em matemática dos alunos do 9º ano na Prova Brasil 2013*. In: II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional - GEPALE, 2016, Campinas, SP. II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional - GEPALE. Campinas, SP: FE/UNICAMP, p. 404-426. 2016.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar - o que é? Por que? Como Fazer? - Cotidiano Escolar*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARTINS, Marlene Nunes; FIGUEIREDO, Lília Márcia de Souza. *Um olhar psicopedagógico sobre dificuldades de aprendizagem*. Novembro de 2011.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. Ed. São Paulo: Instituto Piaget, 1990.

MARION, J. C.; GARCIA, E.; CORDEIRO, M. JC; MARION, ALC (2006): *Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA*. São Paulo: Atlas.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia: subtítulo do artigo. Educar em Revista: Educação, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 01-15, nov./2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-19.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia; tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23 Ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PINTO, A.S.D.S. et. al. *Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com "peer instruction"*. Janus, Lorena -SP, v. 6, n. 15, p. 1-13, jul./2012. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/289/260>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

TEXEIRA, Priscila Gervásio, BERNARDELLI, Kellen Cristina Alves. *A Heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula*. Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2016.

TORDIN, Rafaela Turchetti. *Afetividade e aprendizagem: um estudo sobre as produções e as repercussões*: subtítulo do artigo. Faculdade de Educação da UNICAMP: São Paulo-SP, v. 01, n. 01, p. 01-65, jan./2016. Disponível em: file:///C:/Users/User%20PC/Downloads/TordinRafaelaTurchett_TCCi.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECURSOS DIDÁTICOS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR

Felipe Bruce de Lima¹
Regina Célia Moraes Vieira ²

INTRODUÇÃO

Inclusão, este é um termo que tem sido utilizado de forma corrente, e em diversas esferas, sejam locais, regionais ou nacionais. De acordo com o Grande Dicionário Unificado da Língua portuguesa (RIOS, 2009), inclusão é ato ou efeito de incluir, e tem como antônimo a exclusão. A inclusão é um termo que é utilizado associado a outros, tais como: a informação, política, economia, tecnologia, educação, entre outros.

Sendo assim, temos a inclusão informacional, inclusão na política, inclusão na economia, inclusão tecnológica e a educação inclusiva nas escolas. Neste artigo, abordaremos o tema educação inclusiva, com ênfase na educação especial, mais especificamente, na utilização de recursos didáticos que visam a inclusão da pessoa com deficiência visual na escola regular. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e também referencial (Projeto OFS), em que buscou-se listar alguns recursos didáticos que podem contribuir para a inclusão da pessoa com deficiência visual no processo ensino-aprendizagem, bem como suas funcionalidades, indicações, vantagens e desvantagens.

A princípio, faz-se um breve histórico da educação inclusiva, traçando o percurso desde a Grécia antiga, até os dias atuais, recorrendo às três fases que precedem a fase

1. Licenciado em Matemática e Mestrando em Ensino Tecnológico ambos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM e-mail : fb.bruce@outlook.com

2. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia- UEA, Graduada em Letras, com pós-graduação em L. Portuguesa-UFAM. Formadora do projeto OFS/LEPETE/UEA e-mail: reginet101@yahoo.com.br

da inclusão: extermínio, segregação, integração. Questiona-se o porquê da utilização deste termo, tendo em vista que a educação é inclusiva por si só; é um direito de todos. Shafik Abu- Tahir apud Almeida (2013) afirma que

[...] já está na hora de nós reconhecermos e aceitarmos que todos nós nascemos dentro. Ninguém tem o direito a convidar outros a se incluírem. Então, torna-se nossa responsabilidade como sociedade removermos todas as barreiras que sustentem a exclusão, conscientes de que não temos autoridade para convidar outros a incluírem-se (TAHIR, s/d apud ALMEIDA, 2013, p. 64).

Entretanto, sempre será necessário falar de inclusão enquanto houver práticas excludentes, pois como afirma Almeida: “Não se trata propriamente de incluir, mas de deixar de excluir” (ALMEIDA, 2013, p. 64).

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva é um tema muito discutido há algumas décadas, apesar de ser um pleonismo, tendo em vista que a educação é direito de todos e, por isso, na sua compreensão primária, é inclusiva. Mas se educação é por si só inclusiva, então por que é um tema tão discutido? Por que existem tantas leis que enfatizam este termo?

As respostas para essas indagações são simples: enquanto houver práticas excludentes, será necessário falar e discutir sobre uma educação inclusiva. Para entender melhor este tema, deve-se entender o contexto histórico que está relacionado ao seu antônimo, ou seja, a exclusão.

Para Almeida (2013), quando se considera o termo inclusão, para melhor entender o contexto que levou à sua criação, deve-se tomar o termo que a ele se opõe, ou seja, a exclusão. Se fizermos uma análise da organização histórica da sociedade brasileira, pode-se verificar que parte expressiva da população esteve (e está) sujeita a processos de exclusão social. Excluídos do acesso à escola, dos bens materiais e culturais, do trabalho, da informação e da tecnologia.

A exclusão está presente na história da humanidade. Como citamos anteriormente, existem três fases que precedem a fase da inclusão: extermínio, segregação e integração. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência não eram sequer consideradas seres humanos, sendo rejeitadas pela sociedade (CORREA, 2005 apud Oliveira, 2010, p. 28). Na Grécia Antiga, cultuava-se a beleza e a perfeição física; diante disso, todos aqueles que não se encaixavam neste padrão, eram eliminados; sendo, esta, a fase do extermínio.

Na Idade média, a igreja católica considerava a deficiência como algo demoníaco, resultante de fatores sobrenaturais. De acordo com Dicher e Trevisan (2014), nesta época,

a população sofria diante das precárias condições de vida e de saúde. O povo, de maneira geral, supunha ser um “castigo de Deus” o nascimento de uma criança com deficiência, acreditando, também, que um corpo malformado era a morada de uma mente igualmente malformada, supersticiosamente vista como feiticeiros ou bruxos. Assim, aos indivíduos que apresentavam

alguma deficiência somente restava o abandono, a discriminação, a manutenção à distância e a prática da mendicância (DICHER & TREVISAM, 2014, p. 9).

Mas, apesar do cenário exposto, Maranhão (2005, p. 25 apud DICHER & TREVISAM, 2014) observa que “[...] casos de doenças e de deformações começaram a receber mais atenção e isto ficou demonstrado com a criação de hospitais e abrigos para doentes e pessoas portadoras de deficiências, por senhores feudais e por governantes, com a ajuda da igreja” (Ibidem). Assim, as pessoas com deficiência não podiam ser eliminadas, mas assistidas e acolhidas, a partir de um modelo assistencialista, o que quase sempre significa muito pouco para as reais necessidades de inclusão.

Já no início do século XIX, apesar de ainda não haver menções sobre uma efetiva integração das pessoas com deficiência, iniciou-se uma nova fase para essas pessoas, pois a sociedade começou a assumir responsabilidade quanto a elas. Ou seja, a sociedade, reconhecendo a humanidade como um requisito básico de razão para a nossa existência, passa a visualizar e a tomar para si os problemas do outro.

A sociedade daquela época constatou a necessidade de haver uma atenção específica às pessoas com deficiência, e não somente abrigos e hospitais. A partir disso, passou-se a pensar “que eles, na verdade, não precisavam tanto de hospitais de caridade ou de casas de saúde, mas de organizações separadas, o que tornaria seu cuidado e seu atendimento mais racional e menos dispendioso” (SILVA, 2009). Apesar disso, internar essas pessoas, mesmo com o intuito de tratar suas doenças, era só mais um meio de exclusão, sendo esta, a fase da segregação.

Foi a partir do século XX que verdadeiramente aconteceu uma maior mobilização quanto ao atendimento e à procura de soluções viáveis, tendo em vista a proteção e a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Além disso, este século é marcado pela obrigatoriedade e expansão da educação básica. Almeida (2013) ressalta que em alguns países da Europa e da América do Norte surgem movimentos de educadores, de pessoas com deficiência e de associações de pais, que não aceitam a escola segregadora e reivindicam uma escola especial, ou melhor, uma Educação Especial que pudesse integrar as pessoas deficientes com os ditos “normais”.

Na primeira metade desse século, ocorreram conferências e congressos em diversos países, tendo como foco as “crianças inválidas”, “pessoas deficientes”, “reabilitação”, entre outros temas, dos quais merecem ênfase os seguintes: Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas (Londres/Inglaterra, 1904); Congresso Mundial dos Surdos (Saint Louis/EUA, 1909), e a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes (Washington D.C./EUA, 1909), Gurgel (2007 apud DICHER & TREVISAM, 2014). Entretanto, com a eclosão da primeira e, posteriormente, da segunda guerra mundial, os avanços que até aquele momento haviam sido conquistados, foram interrompidos.

Mas a guerra trouxe também preocupações positivas e ativistas em relação ao problema da inclusão social, cultural, de saúde e educação de pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental. Com o término da guerra, o mundo se conscientizou quanto à necessidade de propor ações para que as barbáries cometidas em nome da guerra não voltassem a se repetir, e, além disso, buscar formas de se organizar para tratar e reabilitar as pessoas que se tornaram deficientes devido à guerra.

No ano de 1948 é criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este é um documento de alto valor histórico e humanitário, que impulsionou a melhoria na organização de amparo e reconhecimento das pessoas com deficiência. Disso também resultou um maior interesse pela criação de novas instituições e

consolidação das já existentes, voltadas à busca de meios de concretização da inclusão social desses indivíduos (Ibidem, p. 16).

No início da década de 60, a terceira fase, ou seja, a integração, surge com força baseada no princípio da universalização. Um princípio que poderia ajustar-se aos direitos de alunos com necessidades especiais ao frequentarem uma escola. Porém, a exclusão continua existindo, pois esse aluno passa a compor o quadro das escolas especiais ou classe especial. Ou, também, ocupam as mesmas salas de aula, sem qualquer diferenciação de atenção ou de recursos didáticos, como observamos nas escolas do município de Manaus, durante o desenvolvimento do projeto OFS. Em decorrência dessa discriminação, surgem novas políticas educacionais, com o propósito de não somente promover a integração, mas, sobretudo, a inclusão desse aluno especial (ALMEIDA, 2013).

Através deste percurso histórico, alcançou-se, por fim, a fase da educação inclusiva, que surgiu a partir de reivindicações feitas por educadores, pais e associações de deficientes, os quais reivindicam do Estado, organizações nacionais e internacionais, a elaboração de políticas inclusivas e educação de qualidade para todos. Nessa perspectiva, considera, abrange e compreende todos os sujeitos, oferecendo condições necessárias para sua aprendizagem e integração, sem fazer distinção das condições físicas e psicológicas das pessoas (ALMEIDA, 2013).

Diante disto, para oferecer uma prática educacional verdadeiramente inclusiva, deve-se oferecer condições que possibilitem o ensino e a aprendizagem da pessoa com deficiência. Essas condições são de diversas naturezas, tais como: eliminação de barreiras estruturais, sociais, e aquelas que interferem num ensino proveitoso para esta pessoa.

No que diz respeito às barreiras que interferem no ensino e na aprendizagem, existem várias formas de eliminar tais obstáculos enfrentados na sala de aula, dentre eles está a utilização de recursos didáticos específicos. E no caso deste artigo, faremos referência à inclusão de pessoas com deficiência visual.

2. ALGUNS RECURSOS VISANDO A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM

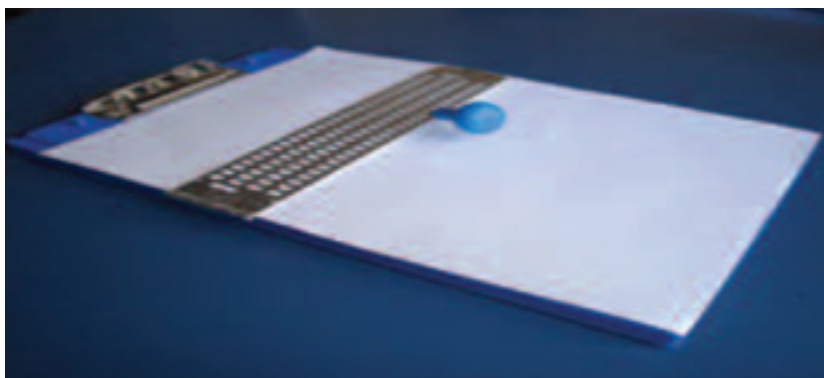
Ao atuarmos numa sala de aula, enquanto professores, estamos sujeitos a nos depararmos com situações que sem pesquisa, reflexão, e sensibilidade, serão difíceis de serem resolvidas. Uma delas é a inclusão das pessoas com deficiência, as quais estarão estudando em classes regulares com os ditos “normais”. Devido à falta de informação e formação, questionamo-nos e fazemos algumas indagações, geralmente derivadas de situações cotidianas vivenciadas nas escolas: como agir no momento em que nos encontrarmos frente a frente com esta situação? Qual o material didático mais adequado a ser utilizado nas aulas a fim de contemplar a aprendizagem de todos? De que forma o aluno com dificuldade visual pode participar e aprender durante as atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula?

Mediante essas indagações, fizemos um levantamento bibliográfico de alguns recursos didáticos que podem ser utilizados por professores para proporcionar um ensino de qualidade ao aluno com deficiência visual e, dessa maneira, propiciar a condição de permanência e ao mesmo tempo de igualdade na escola, tendo em vista que não é a deficiência o maior obstáculo, e, sim, o meio em que a pessoa com deficiência está inserida.

2.1 Reglete e punção

A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braile dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico, no formato de pera ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braile.

Figura1 - Reglete, recurso utilizado por alunos portadores de deficiência visual



Fonte - Atendimento Educacional Especializado, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf.

O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda, para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento, devido à perfuração de cada ponto exigir boa coordenação motora e dificultar a correção de erros. As regletes de hoje em dia são uma variação do aparelho de Louis Braille³, e são ainda muito utilizadas pelas pessoas com deficiência visual.

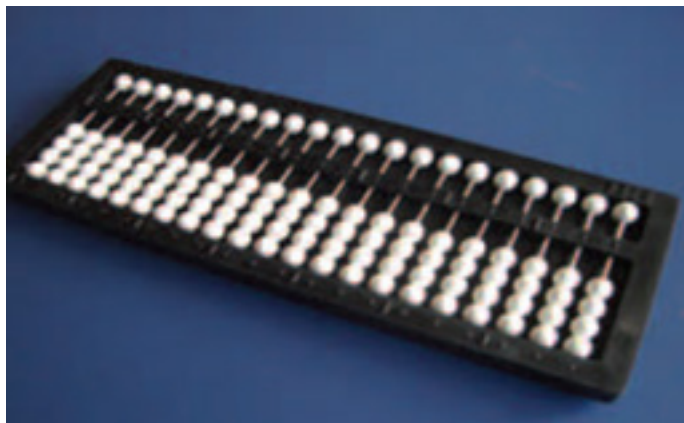
2.2 O sorobã

Outro recurso utilizado no universo da deficiência visual é o sorobã ou ábaco, voltado para o ensino da Matemática. É um aparelho de cálculo de procedência japonesa, adaptado para o uso de deficientes visuais. Tem aceitação muito grande devido aos seguintes fatores: 1) As contas são realizadas com grande rapidez; 2) Tem baixo custo e 3) Possui grande durabilidade.

Segundo Bruno (2001), a utilização deste aparelho – o ábaco – trouxe ao cego grande desenvoltura nos cálculos matemáticos, pois este se destacou pela forma brilhante, rápida e precisa do seu manuseio.

3. Louis Braille nasceu em quatro de janeiro de 1809, no povoado de Coupvray, cerca de 40 quilômetros a leste de Paris. Seu pai, Simon-René, era seleiro e fabricante de arreios no povoado que vivia a família Braille. Louis nasceu com a visão normal e ficou cego logo após ter sofrido um acidente na oficina de seu pai, quando tinha três anos de idade.

Figura 2 - Sorobã, utilizado por deficientes visuais para aprendizagem da Matemática



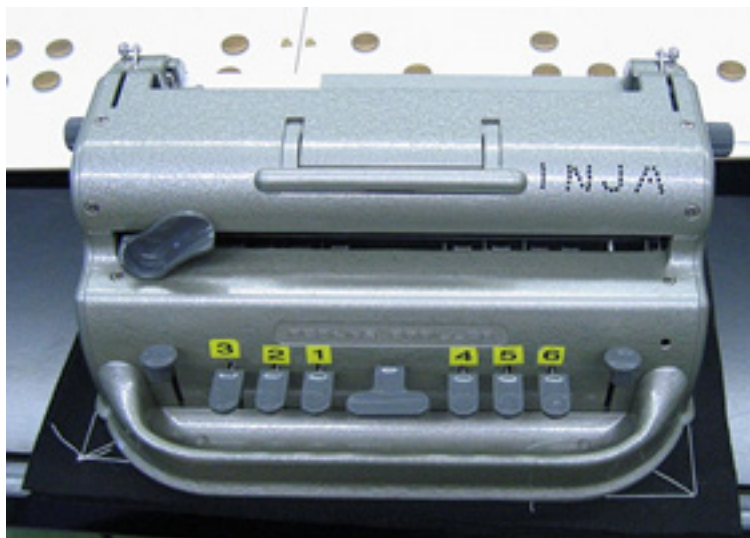
Fonte – Atendimento Educacional Especializado, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf.

O uso do sorobã no ensino de Matemática para pessoas com deficiência visual vem sendo incentivado em muitos países. No Brasil, esse trabalho foi iniciado em 1949, por Joaquim Lima de Moraes⁴.

2.3 Máquina Braille

A máquina Braille é utilizada para transcrever textos para o Braille, podendo ser utilizada por videntes que conheçam o método ou por pessoas com deficiência visual.

Figura 3 - Máquina Braille



Fonte - Matthieu Faure (2005)

É formada por seis teclas, três do lado direito e três do lado esquerdo, que correspondem aos pontos da cela braille. O toque concomitante das teclas produz a combinação dos pontos em relevo, correspondendo ao símbolo elaborado. Foi criada em 1939, nos Estados Unidos, pela escola PerkinsScholl for theBlind, em Massachussets (BRUNO, 2001).

4. Joaquim Lima de Moraes, criador do Soroban Adaptado para Cegos e administrador da Oficina Protegida de Trabalho para Cegos da antiga Fundação para o livro do cego no Brasil, hoje Fundação Dorina Nowill, possuía curso ginásial incompleto, interrompido por uma alta miopia progressiva. Sempre teve predileção por Matemática e podia calcular a lápis, com máquina e régua de cálculo (CARNAÚBA, p. 2).

Assim como pessoas com outros tipos de necessidades especiais, o portador de deficiência visual, ainda hoje, infelizmente, é vítima de preconceito; talvez seja porque o Braille é um sistema ainda pouco conhecido pelos não usuários; assim, acabam gerando uma desconfiança sobre a sua capacidade enquanto linguagem.

2.4 Multiplano

Segundo o inventor e professor do curso de Ciências da Computação da União Pan- Americana de Ensino (Unipar), Rubens Ferronato (CAMPOS, 2008), o multiplano teve seu ponto de partida em menos de dois dias, para ajudar um aluno cego com dificuldade de aprendizagem no curso.

É feito de uma placa de qualquer material ou tamanho, com furos na mesma distância e com linhas e colunas de forma perpendicular que caracterizam um plano cartesiano. Nas pequenas aberturas são colocados os pinos e, entre estes, os elásticos que formam retas. São usados também arames para fazer parábolas e localizar os segmentos. O instrumento em terceira dimensão permite ainda que a pessoa determine a localização espacial de figuras. Machado (2004) assim o interpreta:

O Multiplano, como instrumento significativo, destinado a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da matemática dos educandos cegos, vem se apresentando como uma eficiente alternativa, pois possibilita a compreensão de muitos conceitos até então decorados e sem sentido, maximizando as oportunidades do cego que, entendendo o processo, pode transformar a compreensão em frutos sociais. Com o Multiplano, espera-se sanar as dificuldades encontradas, principalmente por educandos cegos, nos conteúdos matemáticos, pois trabalha-se com uma proposta que possibilita ao educando compreender o que até então ele só se imaginava (MACHADO, 2004, p. 44).

2.5 Sistema Dosvox

O sistema Dosvox foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (NCE/UFRJ), situado no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza. É destinado ao auxílio de deficientes visuais no uso do computador. O sistema conversa com o deficiente visual em português. Além de ampliar as telas para pessoas com visão reduzida; ele contém ainda programas para educação de crianças com deficiência visual e programas sonoros para acesso à internet.

O Dosvox Pro pode ser obtido pelo centro de distribuição do programa. Essa versão contém programas de uso profissional. Entre as atividades que podem ser executadas pelo sistema estão: edição de textos para impressão Braille, leitura e audição de textos, utilização de calculadora, agenda, jogos, entre outras alternativas.

A comunicação entre o usuário e o sistema é realizada através de um sintetizador de baixo custo. O sistema foi criado a partir do trabalho de um estudante de informática cego que desenvolveu o editor de textos do sistema. O sucesso do projeto deve-se principalmente ao baixo custo do sistema, à tecnologia simples de produção e ao sistema “fala e escreve” em português. Para Bruno (2001), o grande avanço tecnológico

verificado nos últimos anos vem proporcionando recursos valiosos ao processo de ensino-aprendizagem na educação de deficientes visuais, sobretudo com a utilização de equipamentos de informática.

Devemos considerar a importância desses recursos já que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas. Estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

3. A MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BNCC⁵

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sinaliza como parâmetro que “a aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos” (BNCC, 2016, p. 33), garantidos a todos os alunos, adultos e crianças, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), no período de 2014 a 2024. Dessa forma, os estudantes com alguma dificuldade física têm direitos a serem garantidos, respeitados e implementados nas escolas de todo o país, privadas ou públicas.

Em relação à Educação básica e suas modalidades instituídas, dentre as quais a “Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva”, o documento destaca que não somente as políticas de Estado, de Governo Federal e de Municípios devem fazer valer a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas também as escolas, as unidades de ensino que estão diretamente envolvidas com os problemas físicos, sociais, culturais e cognitivos dos alunos. Assim,

A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superlotação, por meio do ensino e do uso de equipamentos, recursos de tecnologias e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação de Libras, entre outros (BRASIL, 2016, p. 36).

Entendemos, portanto, que, sendo também uma responsabilidade da escola e da comunidade que a frequenta, a atenção com os alunos especiais se torna socialmente relevante como projeto de sociedade e de cidadania. Reforça também o caráter político da escola e da relação que esta estabelece com a comunidade de seu entorno. Percebemos, porém, que os “projetos políticos pedagógicos” das escolas ficam muitas vezes à margem daquilo que advogamos como objetivo primeiro da educação; pois, armados de conhecimento das realidades, das leis, das informações pertinentes à educação especial, teríamos outros resultados, qualitativos, a conferir nas salas de aula.

Diante de situações de inclusão geralmente insatisfatórias presenciados por nós, pelos pais dos alunos, pelos professores, mediante pesquisa etnográfica nas escolas (Projeto OFS/ LEPETE/ UEA) e também por meio de informações e registros

5. Versão homologada. (BRASIL, 2018).

dos Assistentes à docência (ADs), participantes do projeto, constatamos que muito precisa ser feito pelos alunos especiais. Em termos de ações concretas, muitos dos ambientes escolares que conhecemos não são lugares de acolhimento, de respeito, de inclusão principalmente “cognitiva” desses alunos. Por essa razão, o artigo em questão traz uma abordagem sobre a disponibilidade de recursos didáticos, bem acessíveis do ponto de vista econômico, a serviço daqueles que precisam estudar, aprender e se socializar dentro de ambientes formativos e que, para isso, precisam ser atendidos em suas especificidades; algo que nem sempre depende apenas dos professores ou mesmo do próprio aluno

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, apesar de ser um tema recorrente, ainda é um grande desafio, e “[...] não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola regular ou turma regular [...]” (MELO, 2011, p. 116)”; vai muito além disto. Exige políticas educativas mais realistas e ativas. Coerentes com as reais dificuldades docentes e discentes diante da inclusão do deficiente visual nas escolas. Para vencermos esse desafio é preciso que a sociedade, como um todo, responsabilize-se em eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de exercerem seus direitos de ir e vir e de igualdade, como preconiza a Constituição Federal.

As barreiras são de diversas naturezas como afirma Melo (2011), a saber: urbanísticas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais. Neste artigo, trouxemos alguns recursos didáticos que podem auxiliar o professor a oferecer condições aos alunos com deficiência visual a um ensino e aprendizagem de qualidade, pois “[...] a inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico e cognitivo, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e de desenvolvimento” (Ibidem).

Diante disso e levando em consideração a realidade de uma sala de aula, propomos a utilização de tais recursos, como meios didáticos proficientes para uma aprendizagem significativa de todos os discentes. Mas para alcançarmos este fim, faz-se necessário que o Estado reavalie sua proposta de inclusão de estudantes especiais nas escolas de ensino básico, ultrapassando o estágio de “socialização” ou de “integração social” ao qual muitos desses alunos estão condicionados, sem oportunidades reais de aprendizagem cognitiva. A falta de recursos didáticos adequados e de tecnologia de ponta em grande parte das escolas públicas, como também a falta de formação continuada de professores para atender a heterogeneidade da sala de aula, principalmente daqueles alunos necessitados de atenção especial, representam desafios concretos para o desenvolvimento de aprendizagens e de ensinamentos diferenciados e, portanto, inclusivos para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gisella Souza. Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia- RENEFARA*, v.4, p. 63-71, 2013.

BERNARDES, A.O. *Tecnologias para o ensino de deficientes visuais*. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0265.html>. Acesso em: 14 de Jun. 2019.

BALSANELI, H.M. TREVISIO, V.C. *Crianças com deficiência visual e o braile*. Acesso em 25 de Jul. 2019.

BRUNO, M. M. G; MOTA, M. G. B (colab. Instituto Benjamin Contant). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Vol. 1, fascículos I – II - III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196 p. (Serie Atualidades Pedagógicas; 6).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em 4 de Abr 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 518 p. Atualizada até a EC n. 97/2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

CAMPOS, P. C.; GODOY, MAB. O aluno cego, a escola e o ensino da matemática: preparando caminhos para a inclusão com responsabilidade. *Reserva/PR*, 2008.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. *A jornada histórica da pessoa com deficiência: Inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana*. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso: 10 mai. 2019.

MELO, W.S. Acessibilidade na Educação Inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. *Sitientibus, Feira de Santana*, n.44, p. 113-127, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Lilia C. de. *Visibilidade e Participação Política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói*. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

RIOS, Dermival Ribeiro. *Grande Dicionário unificado da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2009.

SÁ, E.D, CAMPOS, I.M, SILVA, M.B.C. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 25 de Jun. de 2019.

SILVA, Otto Marques da. *Epopéia ignorada*. Edição de Mídia. São Paulo: Editora FASTER, 2009.

SOUZA, T.S.W. *Como Trabalhar o Ensino da Matemática Com o Educando Cego e a Inclusão dos Mesmos em Classes Regulares*. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000027/00002759.pdf>. Acesso em 16 de Jul. 2019.

A DRAMATIZAÇÃO NA SALA DE AULA: LEITURA E REESCRITA DE TEXTOS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Jorge Luiz da Silva Granjeiro¹
Regina Célia Moraes Vieira²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma pesquisa-ação executada no decorrer de uma especialização em Educação, desenvolvida com o propósito de levar os alunos do 8º ano a ler, produzir e encenar textos dramáticos. Essa pesquisa-ação surgiu a partir da observação da dificuldade que os alunos sentiam ao ler e interpretar os textos que lhes eram oferecidos durante as aulas. E como uma das propostas de ensino e apropriação da linguagem na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) tem o texto como foco no ensino da língua, resolvemos seguir as orientações estabelecidas.

O **texto** é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina **multimodalidade de linguagens**. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e,

1. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar – UNINASSAU. E-mail: jorgelg3@gmail.com

2. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar – UNINASSAU. E-mail: jorgelg3@gmail.com

consequentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (BRASIL, 2017, p. 63).

Então, com a finalidade de mudar a situação dos alunos diante dos textos, propusemos a dramatização textual como ferramenta metodológica, pois já havíamos usado essa estratégia de ensino esporadicamente e pudemos observar que a leitura tornava-se fonte de imaginação e de conhecimento. É que o texto passava a ser o centro do desenvolvimento linguístico, do acesso aos saberes socialmente difundidos e do trabalho com a mobilização dos conhecimentos necessários para interpretação.

Assim, por conta das dificuldades identificadas dentro da sala de aula e por acreditar ser possível a formação do discente, decidimos pesquisar sobre ensino do texto dramático, pois o que está em jogo nesse campo de linguagem é a possibilidade do aluno ter contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial (Ibid., 2017).

De forma condensada, este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa aplicada no ensino desse gênero na escola com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal na cidade de Manaus/AM.

Com base nessa preocupação, dividimos esta intervenção em quatro partes: na primeira, assinalamos os fundamentos para a proposição do trabalho junto aos jogos teatrais; na segunda, definimos as etapas e exercícios da ação didática que se pede para a elaboração de um texto dramático; na terceira, fizemos algumas reflexões que observamos relevantes para a compreensão de uma didática do texto dramático e, a quarta parte ficou destinada à exposição dos trabalhos que resultou na dramatização de textos escolhidos do livro didático.

1. FUNDAMENTOS DA AÇÃO PRÁTICA COM O TEXTO DRAMÁTICO

Pereira e Rocha (2006) observam que, quanto ao texto dramático, há uma grande ausência de atividades para trabalhar com este tipo de texto nos materiais didáticos e que há, também, a precariedade de uma literatura considerável sobre a didática do texto teatral.

A partir dessa afirmação, confirmou-se a falta de atividades para se trabalhar com esse tipo de texto na maioria dos livros didáticos, tanto quanto em outros materiais didáticos ofertados às bibliotecas e/ou à escola. Nota-se, também, a ausência de uma literatura de valor sobre a didática do texto dramático e sobre a relevância de trabalhar esses textos em sala de aula.

Nessa perspectiva, dediquemo-nos a estudar esta problemática, principalmente, as questões formativas sincronizadas com as técnicas do teatro e com a leitura das peças teatrais.

Importa destacar que existem inúmeras abordagens acerca das metodologias teatrais na educação. São abordagens diferentes umas das outras, em sua maioria, tanto quanto aos contextos culturais quanto aos educacionais. Decorrendo desse fato, Koudela e Santana (2005) enfatizam que há várias abordagens metodológicas para o teatro na educação, que nasceram de forma independente, em contextos culturais e educacionais diversos e em grande parte estranhos uns aos outros.

Apresentamos algumas dimensões formativas ligadas às técnicas dramáticas. Observamos que os estudiosos pesquisados propagam que essas técnicas compartilham os mesmos objetivos: facilitar a interação com os colegas e aperfeiçoar as habilidades linguísticas.

O objetivo das técnicas dramáticas não finda somente com a representação de uma peça de teatro para um público, mas também, com o trabalho com a língua. Percebe-se, então, que com essas técnicas, possibilita-se um desenvolvimento do ato de comunicar e de transformar as ações dos textos presentes no livro didático em encenações dentro da sala de aula. Desse modo, evidencia-se que as técnicas dramáticas desenvolvem também inúmeros elementos não linguísticos que fazem parte de qualquer situação de comunicação.

Para a maioria dos alunos, os textos que habitualmente compõem o livro didático não passam de textos maçantes, que são compulsados a bel-prazer. Como na escola os alunos passam a ser a sociedade escolar, eles passam a ser os determinantes quanto à arte teatral, pois o teatro é determinado pela sociedade muito mais que as demais artes, dado o seu contato imediato com a plateia, e o seu maior poder de convencimento (BOAL, 1991, p. 72).

São expressões de ideias e de sentimentos que podem surgir a partir da oralidade. O aluno vira, então, gerador de ações. Isso acontece, segundo Hegel³ porque o personagem é livre, isto é, “os movimentos interiores da sua alma devem sempre poder ser exteriorizados, sem peias nem freios” (Ibid., p. 94).

A partir dessa visão, compreende-se a importância do texto ser abordado através do jogo teatral. Esses jogos estão, desde cedo, presentes na vida dos alunos, pois convivem com a expressão dramática, imitando os adultos, desenvolvendo, assim, a criatividade, a imaginação e a fantasia (PEREIRA e ROCHA, op. cit., 2006).

São nos jogos da convivência com a expressão dramática que o aluno desenvolve a criatividade, a imaginação e a fantasia. E essa experiência com o jogo da vida permite ao aluno aliar seus fatos vividos à realidade em que vive, que é a resposta às suas curiosidades. Na escola, cabe aos professores fornecer ao aluno oportunidades de forma que atinja um desenvolvimento pleno das capacidades formativas e comunicativas. É necessário dar ênfase ao trabalho corporal, pois favorecem o processo de desinibição e libertação. Augusto Boal (1991) afirma

[...] que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois [...] o ‘espectador’ estará habilitado a praticar formas teatrais que [...] ajudem-no a libertar-se de sua condição de ‘espectador’ e assumir a de ‘ator’, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista (BOAL, op. cit., p. 143).

Essa conversão de espectador em ator é sintetizada em quatro etapas: i) Primeira etapa – Conhecimento do Corpo – Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação; ii) Segunda etapa – Tornar o Corpo Expressivo – sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas; iii)

3. Georg Wilhelm Friedrich **Hegel** (Stuttgart, 27 de agosto de 1770 – Berlim, 14 de novembro de 1831) foi um filósofo alemão. É unanimemente considerado um dos mais importantes e influentes.

Terceira etapa – O Teatro como Linguagem – aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado: Primeiro grau – Dramaturgia Simultânea: os espectadores “escrevem”, simultaneamente com os atores que representam; Segundo grau – Teatro-Imagem: os espectadores intervêm diretamente, “falando” através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes; Terceiro grau – Teatro-Debate: os espectadores intervêm diretamente na ação dramática, substituem os atores e representam, atuam! iv) Quarta etapa – Teatro como Discurso – formas simples em que o espectador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. Exemplos: teatro-jornal, teatro invisível, teatro-fotonovela, quebra de repressão, teatro-mito, teatro-julgamento, rituais e máscaras.

Um importante exercício metalinguístico e metacognitivo pode ser realizado a partir da leitura, da interpretação, da produção textual, da memorização e da improvisação. A prática da dramatização permite tratamentos diversificados na escola, principalmente nas áreas artísticas e de Língua e Literatura, com destaque à comunicação. Quanto a isso, Pereira e Rocha (2006) acrescentam:

Relativamente à comunicação oral, o processo de dramatização pressupõe trabalho de grupo, implicando a necessidade de pôr em comum opiniões, decisões a tomar, e, por conseguinte, que se utilizem e pratiquem vários domínios da linguagem oral: a conversação, a exposição e a argumentação (PEREIRA e ROCHA, op. cit., 2006).

Dessa forma, a interpretação das personagens ajuda a combater a possível timidez existente que esteja prejudicando a expressão oral, possibilitando o treino da pronúncia e dicção, o desenvolvimento da capacidade de reação e fluidez verbais e a tomada de consciência da necessidade de adequação do texto à situação.

Agarradas aos ditames de seus contextos, Pereira e Rocha (2006) afirmam que em relação à comunicação escrita, nas atividades de dramatização, estão também envolvidas tarefas de compreensão e expressão verbal. A compreensão escrita é, assim, praticada a partir da leitura do texto dramático, que pode ter sido escrito por um autor qualquer ou pelos próprios alunos. A expressão escrita é fortalecida através de atividades de escrita de textos dramáticos. Neste caso, precisam-se fazer esquemas, preparar sinopses de personagens, espaços, tempo e conflito.

Por meio da dramatização é possível abordar a Língua como objeto de conhecimento. A sério, é possível destacar temas de reflexões sobre o uso da Língua. Por exemplo, a linguagem das personagens deve se adequar a um contexto situacional, o que leva a se adotar uma variedade linguística. No que concerne à Literatura, essa prática permite o contato com o texto dramático como gênero literário. Esse contato permite a aproximação com as estruturas características deste gênero.

2. A EXPLORAÇÃO DOS TEXTOS DRAMÁTICOS EM SALA DE AULA

Atualmente, o destaque dado à linguística e à importância estabelecida à Língua favorecem o estímulo do prazer em ler. Além disso, no que se refere à aquisição de

competências leitoras, compreende-se que o ensino da literatura pode, também, incentivar os alunos a produzirem textos literários, através da imitação mesmo, como iniciação literária. Desse jeito, chegam à conclusão (Ibid., 2006) que a emoção e o prazer, na leitura, devem andar a par do esforço intelectual de compreensão e interpretação, contribuindo ambos para a educação da sensibilidade. Então, aqueles que leem, têm de entender para poder passar a comunicação adequada e com sentido, desenvolvendo a expressividade oral. Ainda mais que se torna necessário o combate a medos e frustrações. Resumindo, o que procuramos relatar encontra voz e força no âmbito pedagógico, didático e educativo, considerando que a prática com o texto dramático leva o aluno a ler, escrever e, também, a se tornar crítico no momento em que produzir um texto dramático, encenar e assistir à representação.

Com a intervenção educacional, o processo de aprendizagem deixa de ser construído através da retrospectiva, que é quando o coordenador avalia o que o aluno é capaz de realizar e passa a ser construído através da prospectiva, que é quando o coordenador observa o que o aluno poderia vir a ser. É o que esclarecem Koudela e Santana (2005) quando reforçam que a intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados.

Ao interagir com o outro, por meio do jogo teatral, o aluno exercita o lado artístico na coletividade, estabelecendo, assim, uma relação de trabalho em que a imaginação criadora é combinada com a prática e consciência das regras do jogo teatral. Em outras palavras, (Ibid., 2005) ainda esclarecem:

No jogo teatral, pelo processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – o jogo simbólico – é combinada com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo (KOUDELA e SANTANA, op. cit., 2005).

Pedagogicamente, proporciona aos alunos a oportunidade de realizarem diversas situações cognitivas, afetivas e semióticas estruturantes. Didaticamente, os alunos podem ter acesso a várias épocas, autores e gêneros textuais. Assim, aproveita-se a oportunidade para trabalhar as características do texto dramático. E quanto ao nível educativo, o aluno tende a explorar sua personalidade psicomotora, afetiva e social.

Os princípios pedagógicos e didáticos implícitos ao percurso do trabalho dão corpo e voz à sequência de ensino que apresento a seguir, com destaque a dois que se mostram determinantes e coerentes com as justificativas e fundamentações apresentadas para um trabalho com o texto dramático no 8º ano do Ensino fundamental.

3. POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO LEITURA-ESCRITA NA EXPLORAÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO

Essa interação parece indispensável porque contempla uma dimensão clara e evidente e porque inutiliza outra aspiração a pensar que uma destas habilidades deve levar a vanguarda sobre a outra. Ainda mais no contexto escolar do Ensino

Fundamental, onde nem sempre o que se fala do elo entre leitura e escrita se adota em seu sentido mais produtivo e mais interessante. O que acontece, na verdade, é uma espécie de camuflagem dimensional determinante no que discerne a interação e restam perspectivas limitadas como, por exemplo, fazer o aluno completar um texto sem se interrogar sobre esse texto. Se é necessário questionar os textos quando lidos, então, é importante e necessário questionar os textos que irão escrever. Em qualquer situação, é fundamental questionar os textos antes de ler e antes de escrever. É um caminho à criticidade. Isso é um despertar ao conhecimento, pois ativa mundos permissíveis, marcas discursivas, direcionamento para um texto coerente e coeso.

Dessa forma, todo texto tem de ser encarado como um objeto de manipulação, levando em conta a função de seu registro e o contexto em que se encontra. Pereira e Rocha (2006) exemplificam o texto literário como flexíveis e de construção menos rígida, embora, quase sempre, com uma matriz de definição que é própria do seu gênero de literatura.

A relação entre domínios de ensino e aprendizagem na escola não está nada bem, mas quem ganha com isso é a leitura, mesmo sendo uma má leitura, porque o que se tem é a ideia de que basta ler para saber escrever, como se isso fosse o bastante. É nesse contexto que entra o professor como mediador, que deverá criar verdadeiras situações mobilizadoras de representações de ensino da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais e, assim, ser capaz de induzir nos alunos sentidos para um trabalho com a Língua, que vai muito além de um simples exercício realizado em sala de aula. É fundamental que se invista em metodologias em que os alunos primem por uma aprendizagem do ler e do escrever como meio para ampliar os seus conhecimentos.

Em atividades de escrita e reescrita, entende-se que o trabalho de escrita é afirmado por muitos linguistas como uma ação que compreende alguns procedimentos: planejamento, escrita e reescrita. É a revisão da escrita que mais dá abertura para aprender, ainda mais se os alunos estiverem diante de uma ação intencionada. Contudo, colocar os alunos para revisar textos não pode se limitar apenas a deixá-los a sós e solicitar-lhes que façam análises. Essa tarefa exige do professor um trabalho de idealização de instrumentos capazes de sustentar esse processo de leitura. As interações verbais entre professor e aluno ocorrem à aprendizagem, pois ajudam a clarear ideias, a escrever e a aprender a escrever.

Da mesma maneira, esclarecem Pereira e Rocha (2006) que as atividades de auto e heterocorreção dos escritos podem ajudar a aperfeiçoar a competência de escrita pela necessidade de pensar e repensar o sítio das palavras nos textos. Dessa forma, a interação entre escrita e reescrita oferece aos alunos exercícios de produção circunscrita e os faz refletir sobre os desalinhos de linguagem textual. Pressupõe, também, criar espaços de partilha de dúvidas, de escrita em conjunto e de comparação de opções discursivas. Esse fundamento didático resume-se, então, na noção de que é importante interceder no processo de escrita e não apenas no produto; e de que é necessário apoiar os alunos na produção textual.

4. DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A intervenção que se apresenta foi realizada em uma turma do 8º ano da Escola Municipal Vicente Cruz, Zona Norte de Manaus, constituída por 28 alunos, 13 rapazes

e 15 moças, com um nível de aproveitamento médio satisfatório. Para a realização desta intervenção, a turma foi dividida em quatro grupos de sete elementos. Após cada tempo de aula, os alunos foram orientados a escreverem, no espaço criado para esta atividade, as suas anotações diárias: qual o assunto de texto lido na aula? Quais dificuldades eu tive para ler e interpretar o texto? Quais jogos teatrais mais gostei?

Com este exercício, pretendia-se possibilitar aos alunos um momento de reflexão sobre a sua própria aprendizagem e a sua relação com o saber. Inicialmente, houve uma fase de apresentação do projeto, precedida e apoiada pelas respostas dos alunos a um roteiro de diagnóstico estrutural, pedagógico e de aprendizagem da escola⁴. Esse roteiro serviu para registro de alguns dados da turma: proficiência em leitura, informações sobre as suas aceções acerca do texto dramático e as suas expectativas em relação a um possível trabalho com este gênero textual na escola. Após a análise do roteiro, tentamos uma aproximação com a tipologia textual a produzir, apresentando o objetivo da sua escrita. Essa aproximação foi feita através de uma discussão com a turma, tendo como fio condutor as seguintes dimensões necessárias para a produção textual: a dimensão semântica, a dimensão pragmática e a dimensão sintática.

Entende-se que para a escrita ter sentido para os alunos, deve-se ter uma intenção comunicativa, por isso este projeto de intervenção teve como objetivo final a escrita de um texto dramático a partir de textos retirados do livro didático e a encenação do texto produzida para os outros alunos da turma e/ou da escola.

Os textos escolhidos para serem estudados e posteriormente adaptados à estrutura dramática estão presentes no livro didático “Português Linguagens” de William Cereja e Thereza Cochar, da Editora Atual, que fora o livro adotado pela Escola para o triênio de 2016 a 2019. Cada equipe escolheu um texto do capítulo selecionado para a ação semestral e o discutiu em grupo. Começaram a observar quem eram as personagens e qual o papel de cada uma, onde se passavam as ações e como poderia ser o ambiente da narrativa que começaria a ser adaptada. Assim, combinamos uma improvisação por grupo, em que se definiu quem ia desempenhar o papel das personagens envolvidas na narrativa.

Na contramão da abordagem dos textos do livro didático, sabemos que os que ali se encontram são uma espécie de materialização do discurso pedagógico. Assim, não se pode negar que o livro didático é um instrumento reprodutor da ideologia dominante (SENA, 2001, p. 32).

É exatamente mais uma razão para que os textos do livro didático sejam trabalhados e explanados minuciosamente em sala de aula, para que os alunos possam refletir em cima das ideias propostas pelos textos e possam construir seus próprios pensamentos. E para alcançarmos essa premissa é necessário transformar, através da reescrita e da encenação, o contexto opressor das ideias impressas nos textos para o contexto libertador. Augusto Boal (1991) oferece algumas provas de que o teatro é uma arma muito eficiente e que, por isso, é necessário lutar por ele.

[...] as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o ‘teatro’. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar (BOAL, op. cit., p. 13).

Sabendo-se desses preceitos, as aulas seguiram-se com as seguintes etapas:

i) observação de algumas características do gênero dramático como o diálogo (a

4. Trabalho de diagnóstico para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem OFS/LEPETE/UEA.

conversa entre os personagens) e as rubricas (indicações cênicas que orientam como determinada ação, cena e espaço devem ser executados); ii) cada grupo fez a leitura dialogada e expressiva (após escolherem quem interpretaria quem); iii) vídeos de entrevista com Augusto Boal e de trechos do extinto programa de TV “Cena Aberta”, apresentado por Regina Casé, onde ela seleciona e orienta não-atores a executarem e encenarem textos dramáticos.

Na escolha dos textos, alguns critérios foram determinantes. Existem no livro quatro unidades a serem estudadas no decorrer do ano letivo, cada uma com três capítulos. Então, semestralmente, temos a disposição dos alunos seis textos dos quais quatro vão ser escolhidos e usados como base para as ações propostas. O livro Português Linguagens de William Cereja e Thereza Cochar, da Editora Atual é composto por textos de diversos gêneros como o conto, a crônica, o poema, a charge, a HQ e o jornalístico. Dentre os textos, podemos destacar alguns temas atuais: preconceito, humor, bullying, cidadania, meio ambiente, consumo e internet. São temas que aproximam o estudo à realidade do estudante. Em suma, são textos de fácil compreensão e os grupos escolhem o texto que querem trabalhar. Havendo divergência, faz-se o sorteio. Dentro dos grupos, nem sempre vai ter personagem para todos, mas o contato com a arte da dramatização já o desperta para muitas outras habilidades a serem alcançadas, podendo ser um incentivo para a escrita dos seus próprios textos dramáticos.

O próximo passo da sequência didática foi dedicado à leitura, escrita e reescrita dos textos a serem apresentados através da encenação. Foram analisados e corrigidos os diálogos e as rubricas, assim como determinado tempo e cenário a ser apresentado na execução do ato dramático.

Ao escolher os textos, tivemos a preocupação de, na hora da adaptação, orientar os alunos para que mantivessem a essência do texto, sem alterar seu enredo, sem acrescentar nem tirar personagens, no máximo, uma alteração na ação para tornar-se coerente aos que os assistissem, atendendo, sobretudo, às modalidades de apresentação formal.

Finalizando essa etapa de produção textual, cada grupo reescreveu e/ou melhorou o texto. Inicialmente, cada um do grupo deu sua contribuição com ideias que poderiam melhorar. Depois, cada grupo escreveu uma rubrica no início de seu texto para descrever o espaço, o tempo e o som. Após essa ação, realizamos as rubricas das personagens, destacando expressões, relação, movimento, descrição e posição a serem seguidas.

Textos revisados e corrigidos, começa, então, o processo de ensaios. Todos, nos grupos, fazendo alguma coisa: alguns encenando, outros dirigindo, seja o cenário ou a sonorização. O texto seria dramatizado para toda a escola, mas por falta de espaço e disponibilização, foi dramatizado na própria sala de aula, somente para a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos aqui algumas noções finais sobre a nossa proposta de trabalho com o texto dramático com alunos do 8º ano: i) nem todos os alunos aderiram de imediato ao projeto, pois teriam vergonha de representar; ii) os jogos dramáticos ajudaram a desenvolver o lado interpessoal de alguns alunos; iii) exercícios diferenciados, o apoio do professor e o alcance aos textos foram determinantes para a aquisição das

competências leitoras; iv) a produção de um texto que será usado por qualquer outra pessoa permite aos alunos que se situem no mundo da escrita e não vejam a escrita apenas como atividade da escola.

Assim, tornou-se possível oportunizar a dramatização de um texto, que pode motivar o discente para a leitura e a escrita, acarretando um trabalho cooperativo entre os alunos. Além do mais, pensamos que é significativo observar que a produção de um texto dramático deve fincar-se a partir de um planejamento e a partir da realização de inúmeros exercícios, com escritas e reescritas. Foram estas grandezas mensuráveis da Língua que constituíram a base orientadora da intervenção que apresento, vislumbrando-se o aluno como sujeito participante, tanto como jogador como receptor, na aprendizagem e apreciação da linguagem dramática.

É premente, portanto, a alusão de Sena (2001) ao expor que

Tudo isso nos mostra que a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, que deve ser entendida como prática política, será realmente libertadora quando extrapolar os limites da comunicação do discurso pedagógico oficial e privilegiar a busca da informação, predispondo professores e alunos a uma luta constante contra a alienação (SENA, op. cit., p. 55).

Ao sabor da discussão que desenvolvemos, trabalhar textos literários em sala de aula através de práticas diferenciadas de leitura, proporcionou aos alunos o contato diferenciado com sua própria realidade. A proposta de encenação, com base nas próprias produções, evidenciou a oralidade como forma de representação da linguagem e criou meios de introduzi-los no universo da leitura, com o objetivo de promover interação entre todos os envolvidos no processo, estimular a criatividade, o espírito de liderança, o convívio social, o crescimento intelectual e linguístico.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=Download&alias=79601anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2019, 10:10:15.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. *Abordagens metodológicas do teatro na educação*. In: XV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, MESA REDONDA PESQUISA EM ENSINO DA ARTE NO BRASIL, Rio de Janeiro, Funarte, novembro de 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019, 15:50:14.

PEREIRA, L. A.; ROCHA, F. A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo. In: 6º ENCONTRO NACIONAL (4º INTERNACIONAL) DE INVESTIGAÇÃO EM LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO, Braga: Universidade do Minho, outubro 2006. Disponível em: <http://magnetesrvk.no-ip.org/casa_da_leitura/portalbeta/bo/documentos/ot_a_prod_colectiva_t_dramatico_b.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019, 13:22:33.

SENA, Odenildo. *Palavra, poder e ensino da língua*. 2. ed. Manaus: Valer, 2001.

DOCUMENTOS DE BASE

1. Planejamento

Sistema de Padronização	PROCEDIMENTO OPERACIONAL PADRÃO		
	Número: POP 01	Data: Maio/2018	
ESCOLA MUNICIPAL VICENTE CRUZ			
Título: Teatro – Produção e Dramatização Textual			

1 - INTRODUÇÃO

A leitura é um instrumento capaz de formar cidadãos críticos, preparados para atuarem e manifestar-se na sociedade em que vivem, por isso há a necessidade de oportunizar aos alunos o acesso a variados gêneros textuais, onde este poderá desenvolver o gosto pela leitura. Dessa forma, a dramatização textual é uma proposta que surge como um eficiente recurso pedagógico, que desperta no aluno o gosto pela leitura e o leva a se tornar um leitor competente e crítico. A partir da dramatização é possível perceber que a leitura torna-se fonte de imaginação e de conhecimento.

2 - OBJETIVOS

- Estudar a evolução das artes cênicas;
- Transformar textos do livro didático em textos dramáticos para ser encenado;
- Ler corretamente os textos de gênero dramático;
- Perceber como a dramatização literária pode favorecer à formação cultural.

3 - CAMPOS DE APLICAÇÃO

Aplica-se aos educandos do 8º Ano da Escola Municipal Vicente Cruz, na disciplina de Língua Portuguesa, nos turnos matutino e vespertino.

4 - PRINCIPAIS PASSOS

- Leituras de textos em verso e em prosa;
- Apresentação e explanação do gênero textual “dramatização”;
- Encenação com diversos textos;
- Transformação de textos do livro didático em dramáticos;
- Encenação dos textos dramáticos.

5 - RECURSOS NECESSÁRIOS

- Textos xerocopiados;
- Indumentárias;
- Cenário.

2. Relatório do diagnóstico estrutural, pedagógico e de aprendizagem⁵

Neste relatório há informações referentes à turma do 8º ano, turma B, do turno vespertino, da Escola Municipal Vicente Cruz. O diagnóstico teve por objetivo investigar as habilidades dos alunos quanto à proficiência em leitura: leitura oral com fluência e leitura interpretativa. Foi analisado cada item proposto com o máximo de cuidado e cautela, esclarecendo aos discentes a importância da sondagem e o papel que eles tinham no processo de intervenção que estava sendo proposto. Essa atitude serviu para verificar o contexto interacional da turma.

5. Diagnóstico proposto pelas professoras –formadoras do projeto Oficinas de Formação em Serviço OFS/LEPETE/UEA, no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação docente – 2017-2019.

Ao começar a sondagem, foi observado o quanto cada aluno percebeu a importância de se fazer o melhor, encontrando dentro de si os pontos construtivos para um bom desempenho na atividade de leitura e escrita.

Pelas informações encontradas ao longo da investigação, observou-se que, quanto à leitura oral com fluência a turma de um modo geral possui essa habilidade, com algumas falhas de leitura, o que se torna normal quando nos deparamos com um texto novo. Agora, quanto à leitura interpretativa, a maioria não consegue resolver atividades dessa natureza.

A intervenção que se dará a partir desse processo de investigação deve proporcionar novas estratégias de ensino para a exploração dos vários tipos de textos e, conseqüentemente, suas leituras, a fim de que possamos alcançar os objetivos traçados.

Alunos do 8º ano, enquanto fase final do ensino fundamental II, teriam que ter hábitos, atitudes e habilidades compatíveis com a idade em que se encontram. Um texto deve despertar nesses alunos o gosto pela investigação e escrita. Isso vai depender da forma como esses alunos são estimulados e incentivados. Nesse sentido, essa fase em que os alunos se encontram deve ser marcada com muito entretenimento. Através do lúdico os alunos, com certeza, serão mais atenciosos e motivados.

Quanto à caracterização socioeconômica e cultural da turma, a clientela constitui-se de classe social baixa e média; grande maioria dos alunos são filhos de pessoas que trabalham na informalidade. Parte dessas famílias encontra-se desempregados, apesar do desemprego não deixar de ter implicações nas condições de vida digna e saudável, a Escola vem se esforçando para levar um ensino de qualidade e confiabilidade pela atuação e competência dos profissionais que nela trabalham.

A faixa etária dos alunos é de treze anos, havendo assim, coerência com a turma. Partindo do pressuposto que a escola é parte integrante do todo social, busco trabalhar textos flexíveis, concretos, associáveis à realidade da clientela, priorizando os interesses populares, garantindo um bom ensino na medida do possível, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno que, inicialmente, é de complexo a fragmentada.

Considerando que a construção da escola é muito antiga, ainda assim, consegue-se manter um local em condições de se estudar. A sala de aula é ampla e arejada, tendo basicamente 18 metros quadrados, com ar condicionado, bem iluminada, quadro em boas condições, mesa para professor, datashow funcionando e carteiras para os alunos em perfeito estado de conservação.

A maneira como a escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Essa prática é capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça como indivíduo e como integrante de uma comunidade. A avaliação é uma janela por onde se vislumbra toda a educação. É a partir dessa ideia que se pretende intervir na questão educacional, onde a leitura e interpretação são vistos como vilões do ensino.

A leitura é um instrumento capaz de formar cidadãos críticos, preparados para atuarem e manifestar-se na sociedade em que vivem, por isso há a necessidade de oportunizar aos alunos o acesso a variados gêneros textuais, onde este poderá desenvolver o gosto pela leitura.

Dessa forma, a dramatização textual é uma proposta que surge como um eficiente recurso pedagógico, que desperta no aluno o gosto pela leitura e o leva a se tornar um leitor competente e crítico. A partir da dramatização é possível perceber que a leitura torna-se fonte de imaginação e de conhecimento.

Desenvolver atividades de dramatização, analisando os processos lúdicos e formativo do aluno relacionando com a teoria educacional nos traz a necessidade de observar a importância do embasamento teórico da arte na escola.

3. Esquema referencial para a elaboração do artigo científico⁶

Procure formular um problema para o tema que pretende desenvolver	Por que os alunos sentem dificuldades ao ler e interpretar os textos que lhes são fornecidos durante as aulas?
Tema	Produzindo e encenando o texto dramático na sala de aula.
Por que esse assunto lhe interessa?	Porque a dramatização é um recurso eficiente capaz de despertar no ser humano o gosto pela leitura, já que é preciso ler e entender o texto antes de atuar. E, também, por já ter usado a dramatização como estratégia de ensino e ter observado que a leitura torna-se fonte de imaginação e de conhecimento. E por deduzir que, se assim interferirmos, levaremos nossos alunos a se tornarem leitores assíduos e críticos.
Como pretende adquirir dados para a elaboração do artigo?	Através de pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa baseia-se em dois desafios: o pesquisar e participar, e o investigar e educar.
Que teorias podem embasar suas observações, dados empíricos ou discussão no artigo?	• Teoria do Augusto Boal “Teatro do Oprimido” que busca desenvolver uma luta a favor dos explorados e oprimidos, um teatro de cunho político, libertário e transformador. • Experiências de profissionais que desenvolveram pesquisas científicas sobre o tema.
Como pretende apresentar e analisar a temática?	Estudando as teorias apresentadas, integrando-as no contexto da sala de aula e analisando os resultados alcançados através da observação e intervenção realizada nas aulas de leitura, interpretação e produção textual.
Qual a relevância dessa temática para o processo ensino-aprendizagem nas escolas? Ou para a educação como campo investigativo?	A dramatização representa nesse processo não a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. E é acreditando nessa concepção que proponho as atividades dramáticas no espaço escolar, pois, conforme os PCNs, a disciplina de Língua portuguesa deve trabalhar com as várias manifestações da linguagem, portanto, as atividades com a dramatização vêm ao encontro dessas orientações.

6. Esquema proposto pela Professora Regina Vieira durante as oficinas na escola sobre Projetos de Aprendizagem e Metodologia do Trabalho Científico- OFS/LEPETE/UEA.

FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Ensaio dos textos



Fonte: Jorge Granjeiro, 2018

Figura 2 - Cenário de uma das apresentações



Fonte: Jorge Granjeiro, 2018

Figura 3 - Culminância do Dia do Estudante



Fonte: Jorge Granjeiro, 2018

PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: BRINCADEIRAS NA FLORESTA E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Izaíra da Silva Gil¹
Selma Souza de Oliveira ²

INTRODUÇÃO

Pensar em uma Educação de qualidade é fundamental para o desenvolvimento social e a necessidade de uma formação integral dos indivíduos. Para tanto, a formação do professor deve ser prioridade constante, pois é a formação que qualifica o docente para atender em sala de aula as necessidades não só sociais, mas para atender às necessidades do ser humano como ser complexo e em desenvolvimento, passivo de direitos e deveres, aos quais irá experienciar nas mais diversas possibilidades de aprendizagem que a escola possa oferecer.

Desta forma, o Projeto de Formação em Serviço – OFS inicia trazendo a inovação para a estrutura até então realizada, em que o profissional se deslocava do seu ambiente de trabalho para participar de uma formação, comprometendo, assim, o planejamento que estaria acontecendo durante esse período. O Projeto OFS traz a estrutura da Universidade do Estado do Amazonas para a escola, uma vez que ocorre a formação docente (Especialização). O processo na escola acontece da seguinte forma: enquanto o professor está estudando, os alunos estão tendo aula normalmente, sob a responsabilidade dos ADS – Assistentes de Docência, acadêmicos das Licenciaturas

1. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação. Especialista em Docência e Coordenação Pedagógica. E-mail: izaragil@bol.com.br. Professora Tutora no Centro Universitário Leonardo da Vinci.

2. Professora da Universidade Estado do Amazonas – UEA. Orientadora do Projeto de Formação em Serviço – OFS. SEMED, UEA. Mestre em Educação Matemática. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

da UEA, com formação para o desenvolvimento das aulas destas escolas durante o período em que o professor está estudando.

Tomamos como objetivo deste trabalho: analisar e descrever como aconteceu este processo, pontuando a colaboração para a formação do professor na prática docente e aplicabilidade do conhecimento desenvolvido, junto às crianças, através do projeto de ensino de acordo com as peculiaridades e necessidades da escola, e, ainda, analisar como essa prática colaborou para o desenvolvimento de metodologias de ensino e desenvolvimento das crianças.

Para tanto, foram utilizados os autores que têm suas obras caracterizadas sobre a educação como um todo, vivências da formação do professor e a prática docente, como: Libâneo (2011), Kishimoto (2017), Oliveira (2011) entre outros.

Abordaremos sobre o processo de aprendizagem na Educação Infantil, o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 e a atual Base Nacional Comum sobre as potencialidades e experiências que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil. Além disso, descreveremos o processo metodológico que foi utilizado para o desenvolvimento do projeto, apontando as principais metodologias utilizadas, diagnóstico levantado através da entrevista com as crianças e com a comunidade. E ainda, o relato das atividades desenvolvidas a partir das necessidades de aprendizagem pelas crianças na escola e o tempo em que foram realizadas.

Por fim, apresentaremos os resultados e as discussões dentro do que foi desenvolvido e do que se esperava para a prática docente e as possibilidades de aprendizagem na execução do projeto, fazendo a relação da teoria desenvolvida junto aos professores com a prática registrada no projeto de ensino, leituras postas a seguir.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO DE APRENDIZAGEM

A Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001) definem competências e responsabilidades para os princípios de ensino complementados com diretrizes e resoluções formuladas pelo Conselho Nacional de Educação. Esse contexto legal abrange o sistema educacional como um todo, desde os órgãos responsáveis nos níveis federal, estadual e municipal até as instituições de ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Desta forma, é fundamental que o professor tenha a formação necessária para atender todos os aspectos de desenvolvimento esperados na criança, o que retoma a importância da formação contínua, e qualifica este profissional para atuar na sala de aula de uma forma significativa para construção do conhecimento.

Muitos docentes buscam a formação continuada ao ingressar em cursos de pós graduação assim que iniciam sua carreira, entendendo a formação como necessária para a melhoria de sua prática no exercício do magistério, que se problematiza devido à diversidade não só de conhecimento, mas das potencialidades a serem desenvolvidas entre as mais diversas dificuldades.

Soares e Cunha (2010) refletem sobre a ausência de saberes pedagógicos, como sendo limitadora da ação-prática do docente, gerando, assim, lacunas no decorrer do desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. São pontuadas: a própria inexperiência, falta de saberes técnicos, a não valorização dos conhecimentos que as crianças trazem consigo, desconhecimento de práticas que colaborem para interdisciplinaridade e respeito à diversidade, postura ainda tradicionalista, entre outras.

Segundo Libâneo (2011, p. 26) o ensino tem finalidade de: “converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.” Dessa forma, o conhecimento de estratégias de ensino é fundamental para uma prática que reflita no ensino- aprendizagem o tipo de indivíduo que se espera para atuar na sociedade.

A escolha deste trabalho foi realizada pela aplicação do Projeto de Ensino, sob a modalidade de um Curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente, escolha coerente com os desafios levantados no diagnóstico da escola, documento realizado após mapeamento, construindo uma matriz problematizadora que apontou questões sobre a família, docência, processo ensino-aprendizagem e gestão escolar. Para tanto, se fez necessário conhecer as particularidades do currículo, o que diz a Proposta voltada para Educação Infantil, e conhecer a escola como um todo complexo e cheio de possibilidades.

2. METODOLOGIA NO PROJETO DE APRENDIZAGEM

O projeto caminhou pelo estudo aprofundado do referencial teórico necessário para fundamentar a prática docente e o trabalho com a metodologia do Projeto de Ensino entre as disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Projeto de Aprendizagem e Gestão, Escola Currículo e o significado do trabalho Docente, O cotidiano e as culturas escolares, Ciência Letramento e Currículo: epistemologia do trabalho docente, e ainda Orientação para o TCC.

Foi realizado, pela professora formadora do CMEI, o diagnóstico através da estratégia de entrevista e questionário junto aos alunos, pais e professores. Os resultados foram apresentados à equipe docente para, a partir dos dados mensurados, construir coletivamente um projeto coerente com as necessidades de aprendizagem apontadas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 195), “A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.” Considerada fundamental para a compreensão das práticas tanto na visão dos professores, quanto do pedagogo e gestor vislumbrando a prática dentro do cenário da escola.

A entrevista serviu para a realização do mapeamento da realidade escolar, a construção da matriz problematizadora e a partir dela, o planejamento dos projetos de aprendizagens, desenvolvidos em sala de aula, cuja proposta foi alinhar brincadeiras tradicionais específicas da Amazônia, a fim de despertar a curiosidade, encantamento e experiências de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil.

Para a realização deste trabalho foi utilizada a metodologia do Projeto de Ensino, que busca envolver os participantes na construção do conhecimento. Foi necessária a Pesquisa Bibliográfica, para dar suporte ao trabalho na fundamentação teórica, buscando os autores que contribuem para a temática.

A proposta idealizada foi: De maneira lúdica permitir às crianças deste CMEI o encontro entre a arte, a música, e sua cultura local como forma de expressão e experimentação que contemple o letramento na sua forma mais elaborada, conceitos matemáticos, narrativas, jogos, música e movimento, entre outros que colaboram para o desenvolvimento integral da criança, fazer fundamental nas potencialidades que se espera no Ensino Infantil. Através dos Jogos Indígenas, a experimentação de vivências que colaborem para a construção da identidade da criança, respeito e valorização da Cultura Amazônica a qual faz parte.

3. PROCESSOS PEDAGÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades práticas foram pensadas para acontecer entre os meses de abril e maio, porém a exposição que aconteceria em maio no Sarau de Artes e Cultura foi transferida para o final de julho, onde culminou o Dia da Família na escola, a fim de atender às demandas do calendário pedagógico da escola e do calendário da Secretaria Municipal de Educação, com ações macro, realizadas em todas as unidades de ensino do município. As atividades práticas foram realizadas em parte com as turmas de forma coletiva, e em parte com a aplicação da atividade apenas na sala de referência.

Segundo Vygotsky (1994, p. 23), a interação entre adultos e crianças colabora diretamente para a aquisição de conhecimentos, uma vez que:

Caracteriza o desenvolvimento motor da criança e a interiorização das aquisições extrabiológicas e, em decorrência e apropriação da experiência sociohistórica dos adultos. Ou seja, as interações que acontecem entre a criança e os adultos que fazem parte da sua zona de desenvolvimento proximal colaboram diretamente para as práticas que ela venha a desenvolver. São essas relações que possibilitam adquirir hábitos, costumes, reconhecimento e práticas de jogos e brincadeiras que colaborem para o seu desenvolvimento.

Entende-se a criança como ser em fase de desenvolvimento e que requer cuidados específicos, mas repleta de experiências, curiosidades, desejos, vontades, inserida em determinada cultura. É a partir dessas experiências que a criança aprende, cria, produz, forma-se, convive com o adulto e adquire habilidades próprias, desenvolvendo-se tanto nos aspectos cognitivos, físicos, quanto afetivos, e de convívio social.

E, ao falar das atividades coletivas trabalhadas na escola por meio do projeto de aprendizagem, podemos destacar a atividade feita com a contação de história, em que utilizamos o recurso pedagógico fantoche. Tal atividade iniciou com a “Lenda do Guaraná” e a dramatização da música “Saga de um Canoeiro”.

Sobre a primeira, reuniram-se as turmas do segundo período (crianças de 5 anos de idade), e foi preparado um cenário com os fantoches para realizar a contação da

história. Este foi um momento de encantamento para as crianças que ficaram atentas à narrativa e, em seguida, fizeram o reconto de forma oral na roda de conversa. Ao realizar o reconto as crianças fizeram o paralelo da lenda com o guaraná que consomem, ficaram encantados ao ver a semente do guaraná.

A dramatização da música “Saga de um Canoeiro” deu às crianças a possibilidade de experienciar a vida do canoeiro, através da sua interação com a canção, os objetos do cenário, a dramatização do canoeiro que vai pelo rio, que enfrenta as ondas do rio, que tem o corpo cansado, que uso o rio para o seu sustento, o que colabora para a vivência das diversas linguagens e formas de expressão para criança, o que é importante na construção de sua identidade e na aquisição de novos conhecimentos.

Destacou-se também a atividade com os Jogos Indígenas. Essa atividade contou com a participação e colaboração de uma professora formadora da equipe do projeto OFS, especialista em Educação Física, que construiu, através de pesquisas, uma sequência de jogos praticados nas aldeias, e que adaptados, foram aplicados com as turmas.

A atividade em questão trouxe uma sequência inovadora como a corrida de toras, cabo de guerra sentado, imitação dos animais da floresta, caça do gavião. As crianças ficaram totalmente envolvidas e de forma interdisciplinar e lúdica adquiriram novos conhecimentos, tanto na parte motora, quanto dos jogos indígenas.

Kishimoto (2017, p. 15) afirma que:

O jogo infantil geralmente é caracterizado pelo símbolo do prazer e da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos: corporal, moral e social da criança.

Destacamos dentro do processo de aprendizagem da criança as brincadeiras com intencionalidade de trabalhar a motricidade, pois no ato de movimentar o corpo a criança vai descobrindo suas potencialidades, interagindo com o mundo à sua volta e adquirindo noções de espaço, direcionamento, firmeza ao explorar seus próprios movimentos, adaptando-se ao meio, construindo seus processos de autonomia e, desta forma, contribuindo para a sua aprendizagem.

De acordo com o pensamento de Oliveira (2011, p. 128):

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

O ambiente escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança em processo de formação, por isso deve primar pelos conjuntos de relações sociais e formas de organização que permitam o desenvolvimento intelectual nas várias esferas através do professor. É importante ter claro o tipo de homem que se pretende formar e as práticas que podem colaborar não só para a construção do conhecimento, mas para qualidade de vida das crianças como um todo, valorizando a construção de conhecimentos que incentivem a solidariedade, a vida plena em sociedade, superação de qualquer de qualquer tipo de discriminação.

Quando articulamos os conhecimentos teóricos com o desenvolvimento da prática docente temos um ganho extremamente significativo para o processo de aprendizagem. Ao retomar as atividades pensadas a partir do projeto desenvolvido, tivemos um olhar daquilo que as crianças gostariam de aprender, a valorização da identidade cultural que a escola possui e a colaboração dos marcos teóricos, que fundamentaram a prática docente no olhar para o cuidado com o currículo e suas vertentes. Essa prática gerou resultados mais significativos, pois observamos um envolvimento maior das crianças na execução das atividades propostas e a superação de desafios como: a falta de comunicação, a execução nas atividades que exigiam um período maior de concentração, o gosto por participar das brincadeiras, a assimilação maior das experiências trabalhadas, combinados e regras estipuladas pela turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação do professor é de suma importância para a qualidade do ensino, no que tange à complexidade em dar a possibilidade para construção do conhecimento, crescimento pessoal e social. Passa por sua formação a mudança de estratégias: no processo didático, no processo de ressignificação da prática docente, na busca por uma avaliação significativa, e na aquisição de novas metodologias e percepções sobre a educação e o tipo de ser que pretendemos formar para o amanhã.

Na Educação Infantil o professor precisa além de todo arcabouço teórico para exercer uma prática social, necessita, também, exercitar o entendimento de que a criança amplia sua percepção de convivência nesta etapa, até então pautada na família, para experienciar e aumentar seu repertório de conhecimentos de si e dos outros a sua volta, em situações diversas de aprendizagem.

A intencionalidade educativa faz parte de todo conhecimento desenvolvido, e o professor assume a postura de mediador entre a criança, foco principal da prática, as interações e brincadeiras que devem promover a sua aprendizagem de forma integral, considerando, assim, a importância da formação em serviço, como colaboradora no fazer pedagógico.

Partindo do projeto de Ensino de aprendizagem construído sobre o alicerce das necessidades de aprendizagem informadas pelas crianças na sala de aula, no momento da realização do diagnóstico pedagógico e pelo embasamento teórico dos estudos encadeados na especialização, houve um encantamento. Isso se deve ao fato de como tal projeto fez a relação das necessidades de aprendizagem listadas após a análise da entrevista junto às crianças, com a identidade da criança e seu contexto cultural amazônico. O que torna este fazer docente de extrema relevância na aprendizagem significativa, pois, mostrou que a criança da Educação Infantil tem o desejo sobre aquilo que espera aprender, portanto, necessita de nosso extremo respeito em seu desenvolvimento e a preocupação sobre quem se pretende formar.

Diante da problemática pode-se afirmar que o projeto OFS por meio desta especialização realizou seu papel contribuindo para uma significativa mudança dentro da escola como um todo. A partir dos conteúdos trabalhados pela formadora/pesquisadora foram ressignificados saberes técnicos da formação do professor, discussão de novas metodologias fazendo o paralelo entre a teoria e a prática.

Houve também a troca de conhecimentos, em que os profissionais envolvidos nesta especialização realizaram um diálogo com as metodologias empregadas em sua

sala de aula, havendo, portanto, um ganho no desenvolvimento dos alunos após a prática pedagógica efetuada.

Nesta especialização cursada por professores da escola municipal e cursistas fora da escola, foram realizados: relatos, produção de texto, debates de teorias, explanação das disciplinas, produção de resenha, construção de projetos, aplicação junto às crianças, exposição aberta à comunidade, várias atividades desenvolvidas e executadas em conjunto.

Das atividades desenvolvidas com as crianças, diretamente na sala de aula, pudemos observar que, o objetivo proposto foi concluído com êxito, pois as várias atividades contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos e posturas, para o fortalecimento da identidade e a interação ativa nas atividades que envolveram brincadeiras, jogos, modelagens propostas, dramatizações.

Houve o aumento da participação dos pais na colaboração para realização das atividades, como também o envolvimento na participação da escola como um todo, gerando um clima harmonioso, e uma troca significativa de saberes. E a melhora do relacionamento da família com a escola.

Por fim, ressaltamos a importância deste trabalho como fonte para a pesquisa sobre a Formação de Professores, o aprendizado de novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento na sala de aula, o envolvimento no âmbito curricular a partir da necessidade de aprendizagem vinda da criança e a mudança significativa na prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação: Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: maio de 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

LDB, Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em março de 2019.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. Rev. Eampli. São Paulo: Atlas, 2003.

LDB, Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em março de 2019.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, MIRZA. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. disponível no site: <http://books.scielo.org> consulta em 13/11/2018, às 20:12 h.

OLIVIERA, Zilma Ramos. *Educação Infantil fundamentos e métodos*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Presença dos pais – Mostra dos trabalhos desenvolvidos nas OFS – Dia da Família na escola



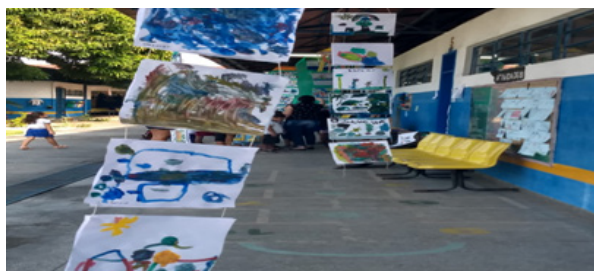
Fonte: Acervo pessoal (2019)

Figura 2 - Mostra dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos



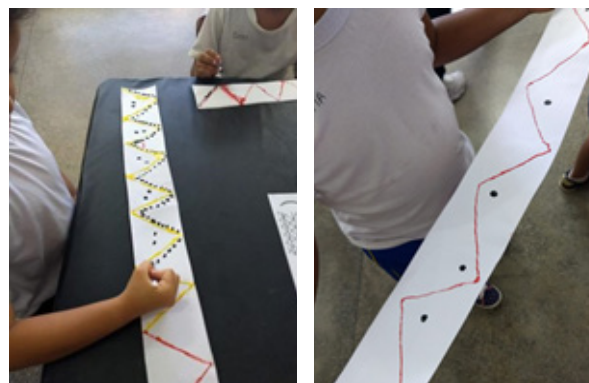
Fonte: Acervo pessoal (2019)

Figura 3 - Exposição de pintura em tela



Fonte: Acervo pessoal (2019)

Figura 4 - Confeção do cocar



Fonte: Acervo Pessoal (2019)

Figura 5 - Confeção de bilboquê com material reciclável



Fonte: Acervo Pessoal (2019)

Figura 6 - Apresentação Saga de um Canoeiro



Fonte: Acervo Pessoal (2019)

Figura 7 - Contação de história com ajuda de suporte visual



Fonte: Acervo Pessoal (2019)

Figura 8 - Pintura em tela



Fonte: Acervo Pessoal (2019)

Figura 9 - Jogos Indígenas



Fonte: Acervo Pessoal (2019)

FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DE UMA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO NA CAPITAL DO AMAZONAS

Aldemir Ferreira de Sousa Filho ¹

Selma Souza de Oliveira²

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, as mudanças no âmbito educacional brasileiro advindas das determinações governamentais reacendem discussões acerca dos futuros caminhos da formação. Diante dessa conjuntura, este estudo parte do entendimento de que há o risco de a comunidade escolar tender a visões acríticas sobre o contexto educacional e social do país.

Em relação aos desafios desse processo de formação, torna-se necessário criar um novo lugar institucional que promova uma política integrada de formação de professores, relacionando a universidade a um conjunto de escolas que se assumam como “escolas formadoras” (NÓVOA, 2019). Nesse sentido, considera-se a ideia de que a escola é o locus legítimo de formação, marcado por contextos específicos e dinâmicos e, por isso, estabelece relações com os contextos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais, que por sua vez, creditam à formação um enraizamento pedagógico multidimensional, percebendo a escola como um sistema vivo, complexo e notadamente plural (WANZELER, 2018).

A partir da complexidade dessas informações, projetos como a Oficina de Formação em Serviço (OFS) - implementada pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e

1. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. E-mail: aldemirferr@hotmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas - UEA / formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Mestre em Educação Matemática. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

Experiência Transdisciplinares em Educação (LEPETE), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) / Escola Normal Superior (ENS) - é um bom exemplo de proposta de formação docente que merece destaque.

Por meio da formação continuada em serviço, o referido projeto busca subsidiar meios que contribuam para o aprimoramento profissional e conseqüentemente da educação. Para tanto, foi eleita como objeto desse estudo uma proposta desafiadora realizada em 2017, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus: um curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente.

O curso, cuja característica é a formação em serviço de professores da rede municipal de educação, bem como de cursistas de diversos cursos (alunos) e Assistentes à Docência (professores) da UEA, tem natureza transdisciplinar e foca o currículo escolar e as metodologias de ensino, suas estratégias e práticas, a partir de uma visão cooperativa e colaborativa, abordando as relações entre o sujeito e o conhecimento na sua construção e reconstrução (UEA, 2019).

Esses graduados dividem a carga horária do curso de especialização em duas diferentes escolas participantes do projeto, atuando como alunos em uma e em outra como professores, momento no qual o professor titular da turma, participa das aulas do curso de pós-graduação. Por tratar-se de uma proposta diferente de muitos cursos de especialização, algumas dúvidas surgem quanto ao que inicialmente foi proposto e o que de fato foi realizado e alcançado durante todo o processo. Dessa forma, as contribuições do curso para a qualificação dos profissionais atuarem com gestão escolar e docência são problematizadas, visto que o objetivo inicial é formar profissionais da educação numa abordagem inter e transdisciplinar, qualificando-os para a gestão de projetos pedagógicos e curriculares e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Assim, surgem algumas questões como, por exemplo, se o processo de formação do curso cumpriu todos os objetivos propostos, se a metodologia inicialmente pensada sofreu alterações, se foram realizadas alterações e/ou adaptações de logística das escolas ou de professores/alunos e em que isso implicou, se o número inicial de participantes do curso de especialização finalizaram e quais os pontos positivos e limitantes do projeto e o que pode ser aperfeiçoado para futuras turmas da pós-graduação?

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a formação continuada a partir do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. Mais especificamente, busca analisar as percepções acerca de sua implementação e funcionamento, apresentando os pontos positivos e limitadores da atuação e da formação de professores envolvidos e, por último, compartilhar das experiências e vivências do referido curso.

Parte-se do pressuposto de que o curso teve um impacto positivo na formação profissional dos participantes, apesar de ter sofrido algumas adaptações no decorrer que, entretanto, não comprometeram o seu andamento.

O presente estudo contribuirá para o aprimoramento dos conhecimentos, tanto no nível pessoal quanto acadêmico, pois disponibilizará dados para o aperfeiçoamento de metodologias ativas de formação de professores na medida em que “eu lírico” participante do projeto, consigo em um aspecto formal e em conjunto, apresentar informações pertinentes e importantes sobre formação continuada e implantação de programas de estudo.

Socialmente, contribuirá para a avaliação do projeto foco desta pesquisa, além de colaborar diretamente para o aprimoramento e elaboração de metodologias assertivas para o contexto educacional no qual as instituições estão inseridas. Portanto, apresenta-se como um meio de diagnóstico e aprimoramento dos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem no contexto do Amazonas.

1. PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

O conceito formação no ambiente educacional ganha vários sentidos diante das possibilidades de estudo que podem ser realizadas, assim o presente trabalho busca dialogar com diferentes autores que trabalham com a temática, especificamente a formação continuada em serviço. Dessa maneira, discute os diversos saberes, vivências e trajetórias de professores e estudiosos contemporâneos.

Segundo Micossi (2018, apud LIBÂNEO, 2015), a formação docente é um processo que está intrinsecamente relacionado à formação inicial (formação acadêmica) e continuada (prática do trabalho docente). Em outras palavras, pode-se dizer que a formação continuada é um prolongamento da formação acadêmica, no qual o profissional tem a possibilidade de refletir sobre as teorias estudadas na universidade e sobre as experiências e práticas na vida profissional, o que promove uma ressignificação da prática docente, muito embora, na maioria dos cursos ou projetos de formação em serviço, os estudos teóricos estejam bastante presentes.

Nas últimas décadas do século XX, o tema formação continuada tem sido discutido no âmbito acadêmico (JANZ, 2008) e essa discussão está relacionada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente (WENGZYSKI e TOZETTO, 2012).

Aos professores atualmente são lançados desafios de transformação crítica e consciente do contexto educacional, o que pressupõe uma leitura da realidade atrelada à necessidade de investigação da própria prática docente. Desse modo, ao professor cabe realizar uma autoavaliação e analisar seus atos e ações em sala de aula.

Os projetos de formação em serviço destinados aos professores são representados por duas formas bem conhecidas: os cursos de curta duração e os projetos de médio ou longo prazo, conhecidos como projetos de formação continuada (BOTTEGA, 2007). Acrescenta-se a essa discussão, a ideia de Pimenta e Anastasiou (2014) que sugerem uma atividade realizada no próprio ambiente de trabalho. Apresentando-se um projeto de formação em serviço de médio prazo no ambiente escolar que se constitui o objeto deste estudo.

O projeto Oficinas de Formação em Serviço – OFS é resultado de uma parceria entre escola e universidade. Através de pesquisas, planejamentos e formações pensadas especificamente para a realidade dos professores das escolas participantes do projeto, visa a uma educação pública de qualidade e contribui significativamente para a qualificação docente, pois viabiliza a formação continuada para professores da rede pública municipal e, simultaneamente, atende às expectativas de uma formação sólida para os estagiários do projeto, conhecidos como Assistentes à Docência, ou simplesmente AD's, porque atuam em sala de aula nos dias das oficinas de formação nas escolas (BRAGA, 2006, p. 6076).

Ao tratar da formação de professores na escola, Vieira (2019) relaciona as relações à visibilidade de um currículo em ação, apresentando o Projeto Oficinas de Formação em Serviço - OFS/UEA/SEMED e propondo um caminho articulador entre a

formação em serviço e as possibilidades de reconhecimento e construção de “culturas curriculares” que construíram um percurso de ações desafiadoras, com ênfase no contexto da formação continuada dos professores do ensino básico, embasadas em três dinâmicas fundamentais do currículo:

1. a pesquisa etnográfica sistematizada como fonte e alimento para a formação do professor;
2. a configuração epistemológica da complexidade, resultante das relações interativas entre conhecimento teórico e práticas pedagógicas;
3. a exposição de subjetividades docentes e discentes na construção de um currículo em ação, com traduções e representações de autoria, atreladas à articulação entre processos identitários de realização do currículo e à visibilidade da sala de aula como espaço privilegiado de autonomia e criatividade, cuja ênfase reside no processo de formação e discussões acerca da experiência de formar professores em serviço: ética e subjetividades em jogo; com as OFS: ainda os descaminhos entre teoria e prática; e a possibilidade de visibilidade de um currículo em ação.

2. METODOLOGIA

Este estudo originou-se de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente e, para tanto, são apresentadas as decisões acerca dos procedimentos metodológicos cuja base é a etnografia.

Magnani (2002) sugere que a etnografia delimita, no amplo e vago campo da chamada “antropologia das sociedades complexas”, um recorte mais específico, voltado para o estudo de temas próprios e especificamente urbanos. Tal método “não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos” (MAGNANI, 2002, p. 17).

Portanto, no ambiente educacional, optou-se pela lógica da etnografia descrita por Magnani (2009), pois o pesquisador lança olhar investigativo inicialmente observando as atividades, analisando o contexto e a atuação dos pesquisados. Em outros momentos, participa das atividades, tornando-se integrante direto do processo ao qual está inserido.

Considerando que este artigo prioriza a abordagem qualitativa e a etnografia como abordagem de investigação científica, algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas podem ser construídas, principalmente para uma análise holística ou dialética da cultura ou por introduzir os atores com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. Além disso, revela as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições (MATTOS, 2011).

Para a elaboração da fundamentação teórica, optou-se por recorrer a publicações disponíveis na *internet*, pesquisados entre os meses de junho e julho de 2019, sem corte temporal dos achados, mas com preferência por estudos dos últimos 10 anos e disponíveis em bancos e bases de dados. Dessa forma, o aporte teórico sustenta e estrutura conceitualmente a pesquisa, possibilitando obtenção de informações sobre a conjuntura atual do tema.

No mês de junho, no intuito de fornecer mais robustez ao estudo, foi aplicado, via formulário do Google Drive, um questionário (Anexo - 1) aos estudantes do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente da Universidade do Estado do Amazonas sobre aspectos relacionados à formação continuada. Tal questionário é formado por 23 questões semiabertas, desenvolvido e adaptado a partir dos estudos de Micossi (2018) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013) que está relacionada à Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS), bem como pela formulação de questões do próprio autor. Outrossim, teve-se o cuidado de manter a essência do questionário e de garantir a adequação ao contexto estudado.

Inicialmente, pensou-se a aplicação do questionário junto aos outros 35 estudantes aprovados no edital do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Entretanto, do número informado anteriormente, o autor somente conseguiu o e-mail e/ou telefone de 26 desses. É válido informar que dos 26, apenas 10 responderam o contato inicial e um desses informou que já não fazia parte do curso, chegando ao número de 09 sujeitos que aceitaram voluntariamente compartilhar suas experiências no curso.

Um ponto a ser salientado é que o autor do artigo também é aluno aprovado pelo referido edital, porém não responderá o questionário, apresentando seu ponto de vista na análise das repostas dos outros envolvidos bem como dos diálogos que teve durante os dois anos do curso de especialização.

Os resultados são analisados a partir das respostas colhidas bem como das vivências do autor deste estudo nas atividades da pós-graduação. Desse modo, os resultados, aqui apresentados em forma de texto e quadro, terão como ênfase o aspecto qualitativo dessas repostas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados e o perfil sociodemográfico dos participantes, bem como as percepções sobre formação continuada e o curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente.

Cabe ressaltar que, para se adequar ao formato deste artigo de conclusão de curso e a melhor compreensão dos dados, serão apresentados os principais achados, ou seja, aqueles que, de fato, contribuem para a compreensão mais abrangente do tema proposto. Também convém informar que alguns dos dados apresentados nessa seção serão agrupados, a fim de facilitar o entendimento.

Torna-se necessário ressaltar que participaram da pesquisa indivíduos de ambos os sexos, sendo 8 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Desses participantes, verificou-se que grande maioria, 05 sujeitos, é formada em Pedagogia. Do restante, há um representante para cada um dos cursos a seguir: Ciências Biológicas, Matemática, Química e Teatro. Sobre esse método de formação em que diferentes áreas dialogam, Fazenda (2015) conceitua que a interdisciplinaridade favorece noções, habilidades e técnicas que auxiliam no processo de aprendizagem. Assim, à medida em que analisamos o campo conceitual, torna-se possível pensar o saber a partir de diferentes culturas que contribuem para a formação frente aos desafios docente do currículo.

Por se tratar de uma pesquisa sobre formação continuada, optou-se por questionar a situação laboral dos sujeitos, a fim de cruzar as informações e atividades realizadas

na especialização e a possibilidade de efetivação na prática docente. Deste modo, dos 09 participantes, 05 trabalham na área de formação, 03 estão desempregados e apenas 01 exerce função em área diferente da formação inicial.

Acerca do processo de formação continuada, itens importantes para a construção do conhecimento profissional foram enfocados, entre eles a formação inicial, a que se constrói ao longo da carreira ou nas relações com os pares; a formação em contexto; e aquela realizada fora do contexto de trabalho. Sobre este item, identificou-se que, embora a maioria tenha consciência de que o conhecimento adquirido ao longo da vida seja importante para a formação, muitos ainda não conseguem perceber que ele corrobora o aperfeiçoamento do docente.

Sobre essa questão Moura e Zucchetti (2010) afirmam que a compreensão sobre educação deve ir além dos muros da escola, implicando em reconhecer que inevitavelmente as práticas fora do contexto escolar, a chamada de prática “não formal”, também está envolvida no processo de formação, numa relação dinâmica no campo social.

Assim, questionou-se também a participação nos últimos 24 meses (período de realização da especialização) em atividades formais e informais de desenvolvimento profissional, dados que estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Participação em atividades formais e informais nos últimos 24 meses			
Atividades	Grande participação	Média participação	Pequena participação
Cursos/Oficinas de trabalho (sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação).	X		
Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais).			X
Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado).		X	
Visitas de observação a outras instituições de ensino.			X
Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores.			X
Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional.			X
Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente por instituição de ensino.			X
Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses).		X	
Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino	X		

Fonte: dados da pesquisa

Pode-se observar que a participação em atividades nos últimos 24 meses ocorreu de forma limitada, principalmente se levados em consideração os aspectos formais. Dessa forma, apesar do conceito de formação continuada estar presente nos debates, os sujeitos da pesquisa, mesmo informando que tais atitudes têm médio ou grande impacto para a formação, demonstram que ainda não despertaram para a grande variedade de possibilidades.

Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, os participantes indicaram, entre variados itens, pontos nos quais apresentam dificuldade/necessitam de aperfeiçoamento. Os achados foram agrupados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Necessidade de aperfeiçoamento para desenvolvimento profissional			
Itens avaliados no formulário	Nenhuma necessidade	Média necessidade	Grande necessidade
Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino.			X
Práticas de avaliação de alunos.		X	
Gestão da sala de aula.			X
Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino.			X
Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino.			X
Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino.		X	
Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem.			X
Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos.		X	
Gestão e administração escolar.		X	
Ensino em um ambiente multicultural.		X	
Orientação dos alunos.		X	

Fonte: dados da pesquisa

Pelo quadro anterior, é possível perceber que, embora os participantes estejam em processo de formação, ainda sentem necessidade de aperfeiçoamento em diversas áreas e, por esse motivo, a maioria relatou que gostaria de participar de mais atividades do que realmente participou nos últimos 02 anos. Sobre tal afirmação, é importante informar que o processo de formação é contínuo e não deve se limitar a um momento e/ou leitura.

Sobre a necessidade de aprimoramento Duarte (2017, p. 1) ressalta que “Aprender e ensinar são práticas constantes na vida de um verdadeiro educador e devem ser levadas a sério com audácia, desempenho e determinação”. Especificamente sobre o curso de

Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, vários questionamentos e achados serão apresentados a partir do quadro síntese dos aspectos elencados no estudo em pontos exitosos e pontos a serem melhorados:

Quadro 3 - Síntese dos aspectos relacionados a curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente		
Itens avaliados no formulário	Exitosos	A serem melhorados
O curso de especialização favoreceu a reflexão sobre a prática em sala. O curso de especialização favoreceu a reflexão sobre a prática em sala.	X	
A sistematização do planejamento e das intervenções docentes propostas pelo programa corroborou para sua formação.	X	
desenvolvimento profissional e, por meio desse conhecimento, possibilitou mudança de prática.	X	
Relação com professor mediador contribuiu para a formação docente.		
Atividade e componentes curriculares a distância.	X	
Feedback de avaliação no processo de assistência à docência por parte dos coordenadores de formação da UEA.	X	
Feedback de avaliação no processo de assistência à docência por parte dos outros professores ou membros da equipe escolar.	X	X
Feedback de avaliação no processo de assistência à docência por parte de indivíduo ou órgão externo, como secretaria de educação ou outros.		X
Feedback de avaliação no processo de assistência à docência por parte de indivíduo ou órgão externo, como secretaria de educação ou outros.		

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar o quadro síntese anterior e a realidade vivenciada pelo autor durante o curso de especialização, nota-se que a pós-graduação contribuiu de fato para a reflexão sobre a prática docente, o que pode ser compreendido pela configuração do próprio curso que apresenta elementos teóricos a partir da realidade da própria escola, na qual o professor mediador estimula a pensar os desafios sob diferentes olhares.

Outro fator importante a ser observado é o desenvolvimento do curso que, embora dividido em três núcleos distintos, estes foram complementares ao longo da formação e os componentes curriculares, atrelados à proposta de formação (atuação como cursista e assistente à docente), tiveram bastante importância para essa avaliação positiva.

Quanto aos resultados obtidos via formulários, vale lembrar a concepção de Sordi (2001) de que uma avaliação contemporânea deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento da autonomia no processo de conflitualidade de ideias e argumentos na relação professor/aluno/professor. Portanto, reforça-se que, na avaliação formativa, é possível ajustar os critérios à ação, de maneira que juntamente com o professor, os alunos assumam as consequências das ações ao tempo em que

firmam o compromisso de conquistarem o conhecimento no mais alto grau possível (ROMANSWSKI, WACHOVICZ, 2012).

Sobre as atividades docentes e curriculares à distância, identificadas como exitosas, ressalta-se que a utilização de recursos multimídias e a possibilidade de incorporar uma diversidade de elementos como textos, gráficos, áudios, vídeos e animações contribuíram para essa avaliação. Ou seja, como um sistema aberto, o professor tem liberdade de se movimentar de acordo com seu ritmo (VAILLANT, 2012).

Ao avaliar de forma específica os feedbacks da função de assistente à docente, percebe-se que os achados não foram positivos, com exceção da avaliação dos coordenadores de formação da UEA. Em contrapartida, outros professores ou membros da equipe escolar, bem como indivíduos ou órgão externo, na percepção dos sujeitos da pesquisa não tiveram avaliação exitosa.

O olhar do autor com base na etnografia, de dentro do processo, ressalta que tal percepção está ligada ao modo como os professores titulares das salas abordam os assistentes à docência ao retornarem da formação. Esse fato está intrinsecamente ligado à sistemática/ordem da sala, aos trabalhos deixados ou não pelo docente titular, ou ainda à realização de atividades propostas pelos assistentes.

Sobre o *feedback* de avaliação no processo de assistência à docência por parte de indivíduo ou órgão externo, salienta-se que, muitas vezes, familiares e/ou comunidade, principalmente do ensino infantil, não entendem ou não são informados sobre a proposta de formação realizada. Neste sentido, ao buscarem os filhos na escola e depararem-se com assistentes, não entendem por que o professor responsável pela sala não está presente.

Apartir das respostas dos sujeitos da pesquisa e de outras observações pertinentes, foi elaborado o quadro a seguir com uma síntese das questões relacionadas ao curso de pós-graduação.

Quadro 4 – Síntese das respostas sobre a pós-graduação, a partir das respostas livres		
Itens avaliados no formulário	Exitosos	A serem melhorados
Flexibilidade no horário	X	
Integração com a escola, comunidade e familiares		
Reflexão sobre as ações nas práticas docente		
Formação a partir dos problemas da realidade escolar		
Tratamento humanizado		
Discussões inter e multidisciplinar do ensino		
Alto nível de qualificação dos professores		
Infraestrutura de algumas escolas		X
Tempo de desenvolvimento das aulas		
Questões financeiras (pessoais)		
Tempo para acessar o AVA		
Organização por parte da Coordenação em alguns momentos		
Tarefas e obrigações pessoais de outros estudos ou trabalho		
Distância da residência		

Fonte: dados da pesquisa

Quando se trata de um olhar mais personalizado dos participantes dessa pesquisa, no momento em que eles têm a possibilidade de responderem livremente sobre suas impressões, dois aspectos são claramente percebidos sobre a especialização: a relação com a prática (positivo) e o excesso de atribuições da vida cotidiana (a ser melhorado).

Ao tratar sobre experiências de professores em formação, Sordi (2001) sugere que tanto as práticas bem-sucedidas, quanto as que não deram certo, servem para ampliação do arsenal de conhecimentos didáticos. Assim, a relação de ensino pautada na prática é considerada incentivo e as que não deram certo como maneira de repensar novas estratégias.

A dificuldade em dedicar tempo necessário no dia a dia para as atividades da formação continuada é um ponto negativo e acredita-se que esteja relacionado à falta de motivação para essa prática. Isso considerando que, para haver aprendizado, é preciso que o outro tenha propensão a isso, pois ninguém consegue ensinar a alguém que não esteja motivado a determinada atividade. Nesse sentido, Piletti (2004) sugere que se deve conhecer os interesses atuais dos alunos para mantê-los interessados ou para orientá-los a buscar uma motivação suficientemente vital, forte e duradoura para conseguir do aluno uma atividade interessante e alcançar o objetivo da aprendizagem.

No entanto, há que se considerar que a vida social dos cursistas tem impacto nessa ausência de tempo, conforme foi observado por eles mesmos. Nesse sentido, é necessário entender que, embora aconteça na escola pela instrução e pelo ensino, o processo educativo está condicionado às relações sociais, políticas e econômicas, assim as condições sociais acabam influenciando em toda essa dinâmica (LIBÂNEO, 2013).

Outro elemento de êxito citado pelos sujeitos da pesquisa é o tratamento humanizado por parte de professores e coordenadores. Ao analisar que situação de dentro do processo, acredita-se que tal item tenha sido citado porque a coordenação do curso ajustou e realocou, durante os dois anos de especialização, diversos estudantes em virtude de oportunidades de emprego que surgiram, havendo a necessidade de troca de horário ou de escola para quem se mantivessem na pós-graduação.

Um ponto que, no ver dos entrevistados, deve ser melhorado é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois inicialmente o curso tinha como proposta a realização de 50% da carga horária total em atividades e componentes curriculares à distância, através da plataforma *moodle*. Entretanto, apesar de atividades terem sido realizadas na plataforma, talvez não tenham alcançado a eficácia desejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cruzar elementos da formação continuada com o curso de especialização em gestão de projetos e formação docente, pode-se perceber que, embora apresentados de forma independente, os dois temas se relacionam.

Metodologicamente, foi desafiador utilizar elementos da etnografia, vista a necessidade de analisar o tema proposto por diferentes olhares. Portanto, foi necessária minuciosa análise e observação de fatos e diálogos realizados durante todo o processo de vivência e formação. Dessa maneira, neste estudo apresenta-se um modelo de metodologia sugestivo para replicação em outros trabalhos com temáticas semelhantes.

É importante ressaltar que, embora as práticas da vida diária influenciam diretamente na imersão e na busca por conhecimento, os objetivos inicialmente

propostos foram alcançados e, para futuros estudos, recomenda-se que possam ser aplicadas pesquisas a fim de identificar outros elementos ou aperfeiçoar informações já elencadas.

Pode-se considerar que apesar dos diálogos e debates realizados durante a especialização, alguns estudantes ainda apresentam dificuldades para compreender o que, de fato, é formação continuada que, vale destacar, não resolve os problemas das realidades escolares, tampouco deve ser vista como a única solução para se chegar a uma educação de qualidade. Na mesma seara, não se deve responsabilizar unicamente os docentes pelo fracasso escolar visto que esse é um processo dinâmico de responsabilidade diversa.

Sobre o curso de especialização, considera-se que embora tenham sido apresentadas falhas que precisam ser aperfeiçoadas para a realização de próximas turmas, no contexto geral, este não deixou a desejar, cumprindo de forma satisfatória praticamente todos os elementos propostos.

REFERÊNCIAS

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. *Formação de professores em serviço: aspectos para discussão* - Revista Trama. V. 3, n. 5, p. 171 a 179, 1º semestre de 2007.

BRAGA, Paulo de Oliveira. *O PROJETO OFICINAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO (OFS) COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL*. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores [recurso eletrônico], 2016, São Paulo: PROGRAD, 2016. Disponível em: <<http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

DUARTE, A. R. C. *A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente*. Revista Ciência Plural, v. 3, n. 2, p. 1-3, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino*. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n.6, p. 9-17, 2015.

JANZ, Liamara A. Toniolo. *Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar*. Secretária da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. "A etnografia como prática e experiência". *Horizontes antropológicos*. v.15, n.32, Porto Alegre, jul./dez. 2009.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.17, n.49, São Paulo, jun. 2002.

MATTOS, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MICOSSI, Milena Marques. *Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Educação além da escola: acolhida a outros saberes*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 629-648, 2010.

NOVOA, A. *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019. Acesso em: 20 jul. 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>>

Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Questionário do Professor - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, pp. 1 – 23, Brasília/DF. Acesso em: 03 jun 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/talis/talis_questionario_do_professor_br.pdf>.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 23. Ed. 5. Reimpr. São Paulo, SP. ÁTICA, 2004.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014.

ROMANSWSKI, Joana Paulin; WACHOVICZ, Lilian Anna. *Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?* In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.) *Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 10. ed. 2012.

SORDI, Maria Regina Lemos de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia; (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

UEA, Universidade do Estado do Amazonas. *Pós-graduação lato sensu – especialização. Gestão de Projetos e Formação Docente*. Acesso em: 20 jul. 2019. Disponível em: <<http://cursos3.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=apresentacao>>

VAILLANT, Denise. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

VIEIRA, Regina Célia Moraes. *Formar professores na escola*. Revista Saberes & Práticas, [S.l.], n. 1, p. 61-72, jan. 2019. ISSN 2596-013X. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/1307>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

WANZELER, E. B. P. *Itinerários etnopoéticos da formação continuada de professores/as: territórios, saberes e protagonismo*. In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores 'Inovação e Tradição - preservar e criar na formação docente', 2018, ÁGUAS DE LINDÓIA. IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores "Inovação e Tradição - preservar e criar na formação docente", 2018.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. *A formação continuada face as suas contribuições para a docência*. In: ANPED - SUL, 2012, Caxias do Sul. Open Conference Systems, 9 Anped Sul, 2012.

DOCUMENTOS

PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Esse instrumento de pesquisa foi desenvolvido e adaptado a partir dos estudos de Micossi (2018) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013), a partir da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS), bem como pela formulação de questões do próprio autor da pesquisa.

1. O que considera como relevante para o processo de construção do seu conhecimento profissional:

- a) O conhecimento construído na formação inicial;
- b) O conhecimento construído ao longo da carreira;
- c) O conhecimento construído na relação com os pares;
- d) O conhecimento construído nas formações em contexto;
- e) O conhecimento construído em formações fora do contexto de trabalho.

2. A formação continuada oferecida na pós-graduação em Gestão de projetos e formação docente favoreceu a reflexão sobre a prática em sala de aula?

- a) Sempre;
- b) Muitas vezes;
- c) Nem sempre;
- d) Nunca.

3. Você acredita que a sistematização do planejamento e das intervenções docentes propostas pelo programa corroborou para sua formação?

- a) Sim, concordo plenamente;
- b) Sim, concordo;
- c) Talvez;
- d) Não, discordo;
- e) Não, discordo plenamente.

4. Você acredita que a formação proposta (atuação como cursista e assistente à docente) contribuiu para o desenvolvimento dos seus conhecimentos como profissional e, por meio desse conhecimento, possibilitou mudança de prática?

- a) Sim, concordo plenamente;
- b) Sim, concordo;
- c) Talvez;
- d) Não, discordo;
- e) Não, discordo plenamente.

5. Nos últimos 24 meses, você participou de quais dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional?

- a) Cursos/Oficinas de trabalho (sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação);
- b) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais);

- c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado);
- d) Visitas de observação a outras instituições de ensino;
- e) Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores;
- f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional;
- g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente por instituição de ensino.

6. Qual o impacto das atividades que selecionou anteriormente para sua formação profissional?

- a) Nenhum impacto;
- b) Pequeno impacto;
- c) Impacto moderado;
- d) Um grande impacto.

7. Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos 24 meses, você participou de alguma das atividades a seguir?

- a) Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses);
- b) Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino.

8. Qual o impacto das atividades que selecionou anteriormente para sua formação profissional?

- a) Nenhum impacto;
- b) Pequeno impacto;
- c) Impacto moderado;
- d) Um grande impacto.

9. Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Práticas de avaliação de alunos	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Gestão da sala de aula	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade

Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino.	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Gestão e administração escolar	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Ensino em um ambiente multicultural	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade
Orientação dos alunos	Nenhuma necessidade Pouca necessidade Moderada necessidade Grande necessidade

10. No decorrer dos últimos 24 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

- a) Sim
- b) Não

11. Entre as pessoas a seguir, quais lhe avaliaram e/ou recebeu feedback (retorno) sobre seu trabalho como Assistente à docência na escola em que atuou?

Coordenadores de formação da UEA	Nunca; Raramente; Quase sempre; Sempre.
Outros professores ou membros da equipe escolar	Nunca; Raramente; Quase sempre; Sempre.
Indivíduo ou órgão externo (por exemplo, secretaria de educação)	Nunca; Raramente; Quase sempre; Sempre.

12. A sua relação com o professor mediador (quando cursista) favoreceu seu progresso como docente?

- a) Não;
- b) Em alguns momentos;
- c) Sim.

13. O curso tinha como proposta a realização de 50% da carga horária total em atividades e componentes curriculares a distância, através da plataforma moddle. Você acredita que essa carga horária foi cumprida?

- a) Sim
- b) Não

14. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar da Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente?

- a) Progredir na carreira;
- b) Prazer associado ao estudo;
- c) Aumentar/melhorar oportunidades profissionais;
- d) Promover o meu desenvolvimento pessoal;
- e) Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino;
- f) Aumentar a minha autoestima;
- g) Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho;
- h) Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas;
- i) Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz;
- j) Saber mais, vale sempre a pena;
- k) Desenvolver as minhas destrezas profissionais;
- l) Desempenhar funções específicas na escola;
- m) Outros.

15. Das duas escolas que selecionou para atuar na especialização (uma como cursista e a outra como AD), houve necessidade de mudança durante o processo?

- a) Sim
- b) Não

16. Quais pontos considera como positivos sobre o curso de Pós-graduação?

17. Quais pontos considera que limitaram a sua atuação no curso de Pós-graduação?

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DO ESPECTADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Cardoso Lira¹
Selma Souza de Oliveira²

INTRODUÇÃO

As linhas deste artigo estão dedicadas a um breve estudo sobre a importância da pedagogia do espectador na educação infantil, a partir de oficinas de artes realizadas com crianças do segundo período (5 anos de idade), buscando compreender essa importância, por meio da abordagem triangular fazer, ler e contextualizar, da autora Ana Mae Barbosa.

O segundo ponto que me leva a compor este estudo é a minha experiência nas oficinas que foram realizadas, por meio de uma perspectiva colaborativa, com intuito de uma formação continuada dentro da própria escola. Assim, essas atividades não se constituem em solucionar os problemas que o ensino de arte vem enfrentando ao longo dos tempos, mas sem dúvida contribuem para pensá-lo de uma forma colaborativa, propostas metodológicas desenvolvidas através de oficinas realizadas com professoras e egressas do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente da Universidade do Estado do Amazonas- UEA - Escola Normal Superior – ENS.

A motivação do estudo justifica-se pela vontade de contribuir num envolvimento artístico e reflexivo, com práticas que se apropriem da importância da apreciação

1. Professora de artes no Instituto Batista do Amazonas – IBA. Graduada em Artes Cênicas pelo Departamento de Artes e Turismo da UEA – ESAT. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. Mestranda em Artes Cênicas. E-mail: sandralirah@gmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Normal Superior - ENS. Professora/ Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/ Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática - UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

artística, que estimule a criança a fazer e refletir no espaço escolar ou fora dele. O objetivo é possibilitar que a criança amplie sua visão nas práticas artísticas, por meio das oficinas que propusemos, de modo a sensibilizar um trabalho voltado à prática artística, não como proposta de formar artistas, mas, possibilitar a visão da arte, enquanto sujeitos capazes de apreciar diferentes formas de vivenciar a arte em geral.

Vale ressaltar, que a arte está presente em nossa sociedade, é de natureza humana, portanto, temos o direito de conhecê-la. A proposta permite que os artistas-docentes³ e professores de ensino infantil ampliem seus conhecimentos e interajam com saberes significativos na elaboração de fazeres na sala de aula.

É um papel desafiador trabalhar o teatro na escola, primeiro porque o teatro na maioria das vezes é visto como entretenimento apenas para datas comemorativas, ou como algo para se fazer à parte do conteúdo programático, ou seja, uma atividade que não agrega no cotidiano escolar, é algo que não é visto como forma de ensino. Raros são os projetos pedagógicos que reconhecem a arte como algo relevante para o aprendizado e que podem ser levados à sala de aula, que é o caso das oficinas que foram pensadas como forma de finalização neste curso de especialização.

A partir disso e entrando mais profundamente no interior da escola, tanto por meio dos estudos teóricos, quanto pela observação e ação pedagógica, nos dividimos em duplas, cada professora ficou com um egresso do curso para planejar como seria o processo criativo de cada sala de aula.

Vale ressaltar que sou a única egressa formada em Licenciatura em Teatro que cursa esta especialização, os outros cursistas são de pedagogia. A arte caminha comigo na minha prática pedagógica, na escrita, ou seja, a arte faz parte da minha vida, e por isso é tão importante refletir sobre a arte na educação.

Como fonte de pesquisa buscou-se coletar dados como (diário de bordo, imagens e vídeos), ao longo do processo para relatar o procedimento feito na prática com as crianças. Venho através da pesquisa-ação respaldar o caminho de um trabalho fundamentado na ação-reflexão-ação. Dessa maneira, a metodologia é fundamentada em um processo de pesquisa colaborativa com o objetivo de analisar o meu próprio caminho como experimento de iniciação à docência.

Nas considerações finais destaco o meu olhar sobre o amadurecimento do trabalho como um todo, e ao sinalizar algumas reflexões, por meio da especialização cursada, teço comentários que, possivelmente, ajudarão no repensar do ensino da Arte na educação infantil.

1. A PEDAGOGIA DO ESPECTADOR NO ESPAÇO ESCOLAR NA CONTEXTUALIZAÇÃO DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Ler, fazer e contextualizar são práticas importantes, que aponto neste artigo como experiência relevante a atividade educacional para a vida social, em tempos em

3. O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica, na qual eu me coloco como sujeita integrante desta perspectiva de proposta criada pela dançarina Isabel Marques (2001).

que se discute a consciência no ato de aprender a ler, e não estou falando da leitura de livros, artigos, jornais entre outros, a leitura que me refiro é visual. É essa leitura que poucas pessoas fazem ao ficarem diante de uma obra de arte. Ensinar a gramática visual de uma obra é ensinar uma criança a compreender e criticar⁴ o mundo que ela vive, e ter como resultado futuro um sujeito consciente capaz de saber se expressar e dialogar perante uma produção artística.

O trabalho das oficinas, enquanto um processo político-pedagógico (estudo e pesquisa) realizado na especialização mencionada acima, abre novas concepções na preparação das crianças ao trabalho voltado às artes; com intuito no despertar do interesse no que se refere a participação ativa das crianças no ato de fazer, no ler e contextualizar uma obra de arte. Neste prisma, utilizei o estudo proposto pela pesquisadora Ana Mae Barbosa (1998), que nos anos 80 constituiu sua pesquisa na abordagem triangular, que leva o sujeito a trabalhar com três ações: a criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização.

Nessa perspectiva, a leitura da imagem se apropria de seus significados e saberes, esses critérios são individuais de cada espectador, ou seja, aquele que assiste a um espetáculo. Dessa forma, trabalhando essas complexidades da abordagem triangular formulou-se a problemática de pesquisa, na seguinte questão: como construir um processo pautado na pedagogia do espectador? Como essa abordagem seria contemplada na realização das oficinas com as crianças?

Nesse contexto observamos que através das oficinas pedagógicas que organizamos/vivenciamos na sala de aula, as crianças podiam criar/compor (fazer), depois da criação, passariam a apreciar (Ler) e em seguida comentá-la sobre o que se fez (contextualizar). É nesse sentido também que enfatizo que a fundamental importância da abordagem triangular é saber que de certa forma não se dicotomiza no momento do fazer, ler/apreciar, contextualizar, essas abordagens encontram-se muitas vezes ao mesmo tempo.

Barbosa (2001) enfatiza que o aluno tem que ser estimulado e não obrigado a escolher uma obra de arte como suporte, dar à criança a livre expressão é também uma forma de estimular as habilidades cognitivas. Dessa forma, o trabalho das “Oficinas de Máscaras”, “Pintura em tela”, “Teatro de Sombras” entre outras abre a novas concepções na preparação das crianças para a apreciação de uma obra artística, no qual se refere desde o contato que elas tiveram com a cultura amazônica, valorizando cultura local, até o contexto de sua comunidade.

Para Koudela (2002), esse contato com a apreciação e o estudo da arte deve contribuir, tanto para o processo de criação dos alunos, como para a experiência estética e conhecimento da arte como cultura. Assim, a relevância da pedagogia do espectador no processo da educação infantil desperta de certa forma uma experiência estética diferenciada. Logo, na medida em que as crianças tenham experiências estéticas diferenciadas, as extracotidianas, como ir ao teatro assistir a um espetáculo, ir a um concerto, frequentar a um museu ou galeria, ou mesmo trabalhos de escolas que envolvam atividades artísticas, maior será sua compreensão e domínio da linguagem sobre as artes.

A importância da educação artística no espaço escolar está no processo criador de ensino/aprendizagem, na qual aguça na criança o despertar para as artes de modo geral. Uma sociedade que tem costumes em ir a lugares onde se vê uma obra artística é uma sociedade crítica a sua volta [...]. Conforme os PCNs Art. (1997, p. 57) .

4. Quando me refiro a uma crítica, estou me referindo a uma análise minuciosa de uma produção artística, literária ou científica, bem como costumes e comportamentos.

No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

Assim, é tão necessário despertar na criança o interesse na participação como sujeito atuante, aquele que faz, e/ou espectador aquele que aprecia, no desenvolvimento da arte em sua vida escolar.

Desgranges (2003) enfatiza que a pedagogia do espectador está no contexto de procedimentos propostos a criar gostos pelo debate estético, e despertar no espectador uma capacidade de formular pensamentos críticos num olhar sobre a obra. Segundo Desgranges:

Formar espectador não se restringe a apoiar e estimular a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela experiência. Portanto, a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem (2003, p. 29-30).

Dessa forma, o autor deixa claro que a experiência teatral é única de cada espectador, cada um descobrirá um olhar poético da obra que irá apreciar. Nesse sentido, o espetáculo estimula a criança a querer conhecer e/ou experimentar o teatro nas várias vertentes.

A partir desse estudo pude perceber que podemos trabalhar a pedagogia do espectador no espaço escolar, e, assim, possibilitar o trabalho colaborativo e participativo em diferentes momentos de uma criação.

A caminhada realizada nesta especialização, levou-me a perceber que as crianças que estão na escola hoje necessitam de um trabalho pedagógico na dimensão acima destacada, para que aprendam a enxergar o mundo também por meio da arte.

Portanto, o processo das oficinas pedagógicas, enquanto estudos teórico-práticos, e na chegada à sala de aula, foi de suma importância na fruição dos sentidos, promovendo uma obtenção múltipla no que tange a relação da criança com o fazer artístico, ou seja, com o objetivo de ampliar as novas possibilidades e sensações.

2. METODOLOGIAS PARA SALA DE AULA NO PROCESSO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Iniciamos as oficinas contando a lenda da Iara primeiramente por meio do teatro de sombras, depois fizemos uma leitura dinâmica. O objetivo era a valorização da cultura de origem daquelas crianças, a busca de uma identidade cultural que tornasse rico o contato amazônico e suas lendas. No dia da pintura de tela as crianças fizeram

algo dentro do contexto da lenda, e mesmo depois de ver o teatro de sombras e os personagens da Iara, na contação de histórias, tiveram crianças que apresentaram resultados diferentes uns dos outros e pouco próximo a lenda da Iara.

É importante não forçar a criança a fazer determinadas atividades, ela acaba associando as coisas em sua volta e leva para sua realidade; tomo isso também como valorização cultural, porque se partimos da ideia de que a criança vem de seu meio com uma carga de apreciação artística já adquirida, isso a influencia no seu cotidiano e contribui para o seu aprendizado. Por isso, a livre expressão é individual, gostar mais de uma determinada apresentação ou de uma determinada tarefa é comum, as crianças são bastante justas no que querem aprender e comentar.

A prática das oficinas pedagógicas realizadas na sala de aula nos ensina que as experiências não se repetem. Cada espaço escolar, cada pequena decisão tomada favorece uma experiência docente única e efêmera naquele curto período que é planejada e executada. Cada oficina teve seu momento de criação e reflexão, para que os envolvidos comesçassem a ter conhecimento sobre os assuntos regionais abordados, propiciando, assim, momentos iniciais para a elaboração das oficinas e de aprendizado ou de construção do conhecimento artístico.

Na primeira oficina “construção de máscaras”, preparei uma aula especial para as professoras, confecção de máscara de papel marchê e máscara no balão, depois de mostrar como se faz, partimos para a ação.

Começamos com a máscara de papel marchê, cada criança fez uma máscara no rosto da outra, junto com as professoras que a orientavam a prática, como mostram as imagens abaixo:

Figura 1 - Oficina de máscaras



Fonte: Acervo do grupo

Como é possível observar nas imagens, o trabalhado foi feito com muita simplicidade. Houve um grupo que criou a máscara de papel marchê no rosto, enquanto outros criaram as máscaras no balão. Todas as máscaras criadas foram produzidas pelas próprias crianças, com a ajuda das professoras.

Figura 2 - Oficina de máscaras



Fonte: Acervo do grupo

As imagens acima mostram a integração estabelecida entre as crianças, as professoras e as alunas cursistas egressas, seres que compõem um todo, fortalecendo o ensino-aprendizado de cada um através da criação artística. O trabalho foi desenvolvido o tempo todo em conjunto, e quando a máscara criava forma no rosto ou no balão, já estava pronta para levá-la ao sol para secar. Aguardamos as máscaras secarem, e, para finalizar o trabalho, necessitamos realizar duas oficinas de máscaras, uma, foi a produção e a outra a customização delas.

Na atividade “customização de máscaras”, quando uma dupla ou trio terminava de fazer suas máscaras sentava-se para ver a produção do outro colega. Assim, vendo se o outro aprendia a apreciar novas formas de produção. É necessário ver o trabalho do outro, seja numa apresentação artística ou num jogo, uma vez que, na educação infantil, esta interação é um importante processo para consolidar o trabalho coletivo em meio às diversas linguagens que se apresentam na escola e na sala de aula.

Figura 3 - Oficina de máscaras



Fonte: Acervo do grupo

Estamos acostumados a querer que a criança esteja sempre fazendo algo, estimular uma criança a apreciar o trabalho do amigo é uma forma de trabalhar a pedagogia do espectador na infância. Isso é tão importante quanto a produção, pois na observação estamos contribuindo para a formação da consciência crítica do futuro apreciador de teatro ou de qualquer obra de arte. A produção deve ser realizada como atividade que dê prazer à criança, seja ela por meio da percepção, ver e/ou interpretar uma obra.

Trabalhamos também os jogos indígenas, nesse dia as crianças aprenderam a lidar com a integração. Para Neves (2009), o jogo na educação incluída no pensamento educacional torna-se um instrumento pedagógico com objetivos diversos: terapia, conscientização política e aprendizagem. “Através do jogo, a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser” (REVERBEL, 1989, p. 35). Diante disso, a autora destaca que o jogo é um elemento em potencial para que a criança aprenda sobre si própria, sobre o outro e o seu redor, porque o jogo possui regras que podem ser utilizadas como código de conduta para os jogadores.

Figura 4 - Jogos indígenas



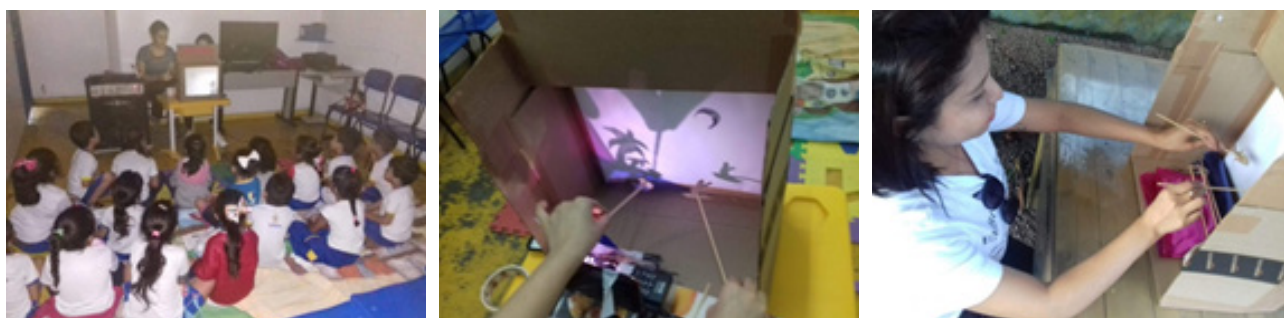
Fonte: Acervo do grupo

Há uma variedade infinita de trabalhar a pedagogia do espectador na escola, e o jogo é uma possibilidade de atividade a ser trabalhada, pois ele permite o respeito com o imaginário das crianças. Além disso, contribui no desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, aprendem regras levando, assim, essas contribuições do jogo para a vida.

O refeitório, área onde se efetua as atividades práticas da escola, tornou-se um lugar do permitido, da invenção, da criatividade, das lembranças afetivas e da memória coletiva. O prazer pela brincadeira, o desejo de ganhar, compartilhar, esperar e querer mais, são alguns pontos positivos que estiveram presentes nessa oficina. Entretanto, houve crianças que apresentaram bloqueios, aquelas que não se permitiram interagir tanto no jogo, como nas pinturas ou em qualquer outra atividade que propusemos. Todavia, pode-se considerar que elas também estavam atentas em quase tudo a sua volta, mas temos que refletir e entender que cada criança tem um ritmo diferente e cada uma se expressa naturalmente ao seu ritmo.

O teatro de sombras foi outra oficina desenvolvida com as crianças, realizada na sala onde funciona um pequeno laboratório de ciências. No primeiro momento contamos a lenda da Iara. Depois em sala de aula, a professora da turma conversou com as crianças, dialogaram sobre o que viram e criaram suas próprias histórias. No segundo momento da aula, as crianças já estavam à vontade, era do interesse de cada uma formar um grupo, pois sabiam que para criar uma história haveria a necessidade da ajuda do outro, até mesmo para apresentá-la no teatro de sombras e movimentar as silhuetas. Cada grupo, em duplas ou trios, narrou as histórias que criou. E de certa forma, nesse momento, avaliamos o que mais chamou atenção nos grupos, o processo de criação e a troca de experiências na hora de vivenciar a atividade e depois apreciá-la.

Figura 5 - Contação de lenda Amazônica

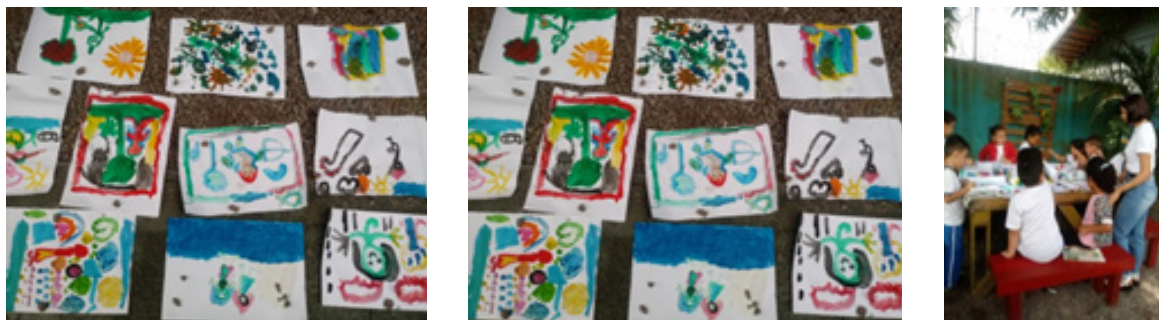


Fonte: Acervo do grupo

Na sequência das oficinas efetuadas, a oficina “Produção de Telas” foi desenvolvida ao ar livre. Começamos a fazer primeiramente as pinturas, cada criança expressou

uma maneira diferente de fazer sua pintura a partir das histórias que foram contadas em sala de aula. Uma criança pintou um quadro com seu herói predileto, outra com o Saci. O mais interessante foi observar que a criança que desenhou o saci colocou duas pernas nele, porque sentiu pena de vê-lo com uma perna só. Cada criança produziu seu quadro, um mais lindo que o outro, isso durou aproximadamente quase a aula inteira, pois reservamos vinte minutos para ensaiar a música de encerramento.

Figura 6 - Pintura em Tela



Fonte: Acervo do grupo

Acredito que o processo de desenvolvimento pedagógico é mais importante que o produto final, pois, as produções das crianças, bem como seu envolvimento nas atividades propostas, não são resultados de uma obra que se deve enfatizar numa avaliação de uma pintura, mas o seu olhar artístico, suas emoções e aprendizado, que fazem parte de seu crescimento perante a construção do seu processo educativo na escola.

A atividade final desse projeto foi uma apresentação que simbolizava ritos amazônicos, as crianças tiveram três ensaios. Nessa etapa da atividade as crianças puderam expor o resultado de todo o processo das oficinas, apresentaram um ensaio aberto da música santuário esmeralda para outras turmas verem. O objetivo desse momento foi propor às crianças a valorização cultural da cidade de Manaus.

Figura 7 - Pintura em tela



Fonte: Acervo do grupo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova legislação educacional brasileira (Lei 13.278/2016) já reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório. Além disso, reconhece que o ensino da arte,

especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Não quero afirmar que a arte na escola promove a solução da crise no teatro, ou melhora o desenvolvimento do aluno, não é por esse caminho que discorri neste artigo, mas falei sobre a valorização da arte na educação infantil, e de alguma forma é possível alcançar crescimentos significativos àqueles que fazem teatro, música, dança entre outros, os que se preocupam com o futuro da arte.

Por isso não afirmo como solução, mas como uma proposta metodológica para a sala de aula tendo como ponto de partida a abordagem triangular. Assim também é possível pensar que a arte em geral inserida na escola de uma maneira adequada é passível de ser usada na educação como prática pedagógica. Dessa forma, considero que se trabalharmos a pedagogia do espectador na educação infantil, talvez essa prática será um processo de aprendizado em si, e possivelmente teremos futuros apreciadores de artes.

Então passamos a refletir sobre a experimentação em arte na sala de aula por meio da proposta da autora Ana Mae Barbosa, ler, fazer e contextualizar. E por meio dessa tríade passamos a trilhar um novo caminho, a pedagogia do espectador, ou seja, o apreciador de arte, a criança precisa ser estimulada a olhar e aprender a leitura visual para que haja um despertar em diferentes tipos de leituras, que são: a leitura de imagem, saber criar ou recriar uma obra e discutir sobre elas.

A contribuição das referências teóricas trabalhadas ao longo do curso e, também, teorias que escolhi para direcionar este trabalho, pode-se pensar que tivemos a necessidade de agregar um olhar voltado a arte-educação. Dentro das possibilidades a arte nunca trabalha sozinha, no campo da cultura tudo se trabalha no colaborativo. Pensando na perspectiva de criação colaborativa, neste processo pude perceber que só o fato das crianças, professoras e cursistas egressas participarem, já é uma iniciação que pode estabelecer-se uma afetuosa redescoberta e inúmeras possibilidades ao trabalhar a arte na educação.

Máscaras, teatro de sombras, pinturas de telas e jogos, não é tão difícil encontrar essas atividades presentes em atividades escolares, mas quando usada de forma que valorize a arte enquanto cultura, é uma aprendizagem significativa por poder perceber o mundo em sua volta e se relacionar com ele.

Conclui-se que os objetivos foram em parte atingidos, especialmente a partir da apreciação em arte. Nos trabalhos elaborados pelas crianças, professoras e egressas do curso, a parte da sensibilização para o futuro apreciador em arte está sendo feita, mas não é o suficiente; nós, como artistas-docentes, devemos pensar em ação educativa e que pode ser estratégica para formar o espectador.

Dada a situação, este artigo apresenta uma contribuição para se pensar e instituir o trabalho de formação de espectadores pedagógicos, no intuito de usufruir da arte de uma maneira que respeite o limite e a sensibilidade de cada aluno que está na sala de aula, com suas subjetividades, saberes, culturas e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: nos anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

KOUDELA, Ingrid. *A nova proposta de ensino do teatro*. Sala Preta. n. 02, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/salapreta/PDF02/SP02_031_koudela.pdf>. Acesso em: 28 julho. 2019.

NEVES, Libéria Rodrigues. *O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BRASIL. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais / Arte. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

REVERBEL, Olga. *Um caminho de teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

Sueli Abreu Jardim¹
Angélica Karlla Marques Dias²

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são fundamentais em nossos dias, para que o ser humano esteja engajado na sociedade que o cerca. É importante dominar esses conhecimentos a fim de que a pessoa ultrapasse as dificuldades que a vida impõe ao longo da de sua trajetória. O professor de Língua Portuguesa depara-se com as especificidades de aprendizagem dos alunos, tenta de várias formas fazer com que eles tenham seu insight, superem seus desafios, se desenvolvam e cheguem a maturidade desejada do saber para dialogar com as outras disciplinas.

No ano de 1996, assumi a regência, de algumas turmas, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, na Escola Municipal Vicente Cruz, sito a Estrada Torquato Tapajós – Km 12 s/nº. – Bairro Flores onde permaneço até o presente ano (2019).

Nesse mesmo período, nossos alunos vinham dos Ramais da AM 010 e alguns da BR 174. Saíam por volta das 9:00h da manhã, caminhavam por 2 horas para chegar à beira da pista, apanhar o ônibus escolar ou o de linha, a fim de chegar no horário às 13h e 30m. Dependendo das condições climáticas e do ônibus /motorista podiam chegar até mesmo antes das 13h e 15min.

Alguns apresentavam boas condições financeiras e se alimentavam bem. Outros nem tanto. Dependiam da merenda escolar. Quando o gás acabava, era uma tristeza! Ficavam chateados pelo fato da Escola não ter providenciado, com antecedência, a sua reposição.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus há 23 anos. jardimabreu7@gmail.com

2. Professora Formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade Estadual do Amazonas. Membro Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete/UEA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. profangelicadias@gmail.com

Nosso aluno Palito (nome fictício), morava na estrada, estava muito magro, praticamente pele e osso, chegou ao nosso conhecimento que o mesmo passava dias sem colocar comida de sal na boca. Mais tarde ele nos confirmou que passava semanas comendo apenas frutas e já estava cansado de só se alimentar delas.

Alunos e professores organizaram uma cesta básica, combinamos que faríamos o sorteio de uma rifa, mas constaria apenas o nome dele. Assim ele não se sentiria constrangido em receber a doação; sorriso largo ao perceber que ganhou a cesta, uma felicidade só! Mal sabia ele que era tudo combinado.

Para complementar sua alimentação foi obtido na Pastoral da Criança a multimistura, que ajudou a ganhar peso, seu aspecto físico melhorou e também seu rendimento escolar. Ele até participou do Concurso de Frases Educativas na Escola, pois estávamos vivendo um momento de brigas entre os alunos. Foi sugerido a “Campanha da Paz na Escola”, sendo um sucesso, ele ficou entre os três primeiros colocados com a frase “Paz e Amor, Som na Caixa”.

Para que haja um aprendizado, é necessário que os alunos estejam bem alimentados e seus problemas psicológicos, na medida do possível, sanados.

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (IVANI FAZENDA, p. 39).

Ainda mantenho contato com alguns dos meus antigos alunos, temos um grupo no WhatsApp. Alguns hoje são colegas de trabalho, e uma delas tremeu nas bases ao saber que iria trabalhar na mesma escola que eu, porém em turno diferente a princípio; depois nos encontramos e foi só alegria.

Parceiras da escola

A chegada das empresas Nokia e Brastemp como nossas vizinhas, foi providencial; na época tornaram-se nossas parceiras, nos doaram armários, mesas, faziam pequenos reparos em nossa escola, pintura, e para não jogarem fora as sobras dos alimentos que eram servidos aos seus funcionários (pães, bolos, frutas, doces e salgados), nos repassavam, o que contribuiu de forma significativa para a nossa merenda escolar. Quando precisávamos de condução para atividades extraclasse, era com essas empresas que contávamos, inclusive com brindes na Semana do Estudante.

Com todos os desafios do transporte escolar, alimentação e outros fatores, via-se nos olhos dos alunos o desejo de aprender, a vontade de estarem juntos para o que desse e viesse.

As atividades extra Classe eram muitas, como Feira de Ciências, Feira dos Municípios, Jogos, Desfile Cívico, mesmo a escola não possuindo espaço físico adequado, os professores de Educação Física se desdobravam para dar o seu melhor. Não havia resistência quanto ao trabalho. No ano 2000, sob a direção da professora Janelada Azevedo, disciplina de Ciências, realizamos a construção da horta (Projeto de Sustentabilidade, cuja finalidade era a melhoria da merenda escolar).

O baile

Durante dois anos consecutivos, 1998 e 1999, tendo à frente a professora Marfiza Grillo, pedagoga da escola, foi realizado o Baile das Debutantes para 25 alunas; todas as aniversariantes tinham suas respectivas madrinhas que as auxiliavam e a escola se

transformava num pequeno e grande salão de festa. O sonho de ter sua festa de 15 anos era concretizado. As meninas recebiam presentes em comemoração a data festiva.

A despedida

A aula da saudade foi outro ponto alto da escola, era convidado um professor para falar a turma, aconselhá-los, desejar-lhes sucesso em sua nova etapa, entre choro, abraços e risos, mistura de tristeza pela partida, mas alegria em saber que eles estavam seguindo seu caminho em busca de um futuro melhor nos despedíamos na certeza de que havíamos dado nosso melhor.

A formatura

A formatura no final do ano para os alunos aprovados no 9º ano era realizada na escola, porém o baile era na Vivenda dos Cidades que hoje não mais existe.

Figura 1



Segurança

Na década de 1990, através de carta aberta solicitamos aos órgãos competentes a colocação da faixa de pedestres e semáforo para que os alunos pudessem atravessar a pista em segurança. Ouvimos diversos não, pois nossa escola ficava localizada na BR, ou seja, pista expressa. Durante algum tempo nos cederam os verdinhos (guarda de trânsito – como eram conhecidos) para nos auxiliar no horário da saída. Interditamos a Av. Torquato Tapajós nos dois sentidos, mobilizando e conscientizando os motoristas para a necessidade de protegermos nossos alunos, com cartazes e faixas, trouxemos a imprensa para registrar a paralisação. Somente muitos anos depois nossas reivindicações foram atendidas.

As oficinas

A preocupação da direção escolar não era apenas com os alunos, mas também com os funcionários e professores, nossa gestora Sônia Serrão realizava a cada trimestre a Interação Social (Oficina Pedagógica); nesse dia os professores e demais funcionários iam para um sítio e lá tínhamos nosso momento de descontração e relaxamento (terapia do abraço, massagem, banho de piscina, almoço, descanso, brincadeiras, etc.)

Não importava a distância, a participação era geral. Com a Feira dos Municípios nos apresentamos no Teatro Chaminé, situado na zona Centro Sul de Manaus, e todos ficaram maravilhados com o trabalho dos alunos. O que dizer então das Festas Juninas!

Nossos alunos procuravam dar seu melhor tanto na participação extraclasse como em sala de aula.

Hora cívica

As horas cívicas eram realizadas pelo professor Mauro Gaudêncio, hoje escritor e poeta. Acontecia no pátio da escola quando ainda era de chão batido e os alunos sob seu comando ficavam enfileirados, ouvindo atentamente os comentários para aquela atividade.

Figura 2



Novos desafios

Como tudo na vida passa, o tempo aos poucos foi passando, houve renovação de professores, dos alunos, novos desafios foram surgindo e entre esses desafios a questão da leitura.

Não consigo entender como os alunos saem do Ensino fundamental 1 sem saber ler e escrever e os pais e/ou responsáveis acham que é normal. Alunos que não sabiam ler chegando e com a perspectiva de que aqui iriam superar essa lacuna. E como resolver a questão? A ansiedade nos consumia e montamos horário alternativo para atendê-los. Os pais foram chamados e informados da situação de como seus filhos se encontravam e o que pretendíamos realizar a fim de minimizar a situação, mas precisávamos da ajuda deles para a solução.

Primeira professora

O problema da leitura vem de longa data, está na base. Recordo-me de que aos 6 anos já sabia ler e escrever, porém fui impedida de começar a estudar por não ter idade suficiente, segundo as leis de ensino da época, a idade escolar de uma criança era a partir dos 7 anos e para o sistema da época, precisei esperar mais um ano e, enquanto isso aprendia em casa com minha mãe, que foi a minha primeira professora.

Apreendi com os métodos tradicionais (se é que assim se pode dizer) a ler e a escrever, quando fui para o Jardim de Infância, fiquei apenas uma semana, passei no teste da leitura e escrita e encaminhada para a 1ª série atrasada e uma semana depois transferida para a 1ª série adiantada, como não tinha 8 anos não pude cursar o 2º ano, mesmo sendo detentora da leitura e escrita.

Acredito que não fui apenas mera ouvinte nesse processo da aprendizagem. Alguns professores foram bem marcantes quanto a sua metodologia de ensino, tendo em vista as dinâmicas realizadas em sala de aula, e o intercâmbio se assim posso

dizer entre as outras turmas da escola. Não apenas copiava, decorava e respondia as provas, mas nós, alunos, erámos encorajados a pensar, a criar e a formular perguntas e respostas para as situações que se nos apresentavam.

A melhor escola para este estudo da língua é o lar; mas visto que a obra do lar é muitas vezes negligenciada, recai sobre o professor ajudar seus discípulos na formação de hábitos corretos no falar (WHITE, 1997, p. 235).

O sistema

Todavia, na atualidade o Sistema de Ensino permite aos alunos seguir em frente sem saber ler e escrever, alguns são apenas copistas e eles são retidos somente na 3ª série do Ensino Fundamental 1, e, muitos avançam assim mesmo, chegando ao Ensino Fundamental 2 com essa problemática.

Infelizmente, isso atrapalha o aprendizado do aluno, pois ele não tem a maturidade de interpretar, de mergulhar nas profundezas do oceano e descobrir as maravilhas que lá existem através da leitura; sem o conhecimento da leitura estenão tem a capacidade de viajar pelo mundo mágico que a leitura nos proporciona, de conhecer países, romper barreiras e fronteiras porque desconhece a leitura. Mas quando nosso aluno consegue fazer essa descoberta, quando ele rompe a barreira, que maravilha! Não há dinheiro no mundo que pague a felicidade estampada em seu rosto e a nossa também, pelo simples fato de que em algum momento do seu processo estivemos dando a nossa parcela de contribuição para o seu desabrochar.

Em todos os ramos da educação há objetivos a serem adquiridos, mais importantes do que os que se conseguem por mero conhecimento técnico. Na língua, por exemplo. Mais importante do que a aquisição de línguas estrangeiras, vivas ou mortas, é a habilidade de escrever e falar a língua materna com facilidade e precisão; mas nenhuma habilitação adquirida por meio do conhecimento das regras gramaticais pode comparar-se em importância com o estudo da língua de um ponto de vista mais elevado. Em grande parte, se acha ligado a este estudo a ventura ou a desventura da vida (WHITE, 1997, p. 234).

Tempos difíceis

Novos colegas, nova direção, novos desafios; desafios esses que envolvem bebidas, violência doméstica, fumo, infrequência, abuso sexual, roubos, abandono escolar, autoestima em baixa, quanta coisa; e em meio a tudo isso, nossos alunos. Tempos difíceis. Como melhorar o aprendizado? Como tentar resgatar esses adolescentes do meio em que viviam? Como competir com tanta miséria? Se a estrutura escolar (espaço físico) não oferecia condições adequadas para atraí-los, e ainda hoje não oferece; mas está melhor do que era. Salas pequenas e lotadas; ventiladores que não funcionavam direito, carteiras quebradas.

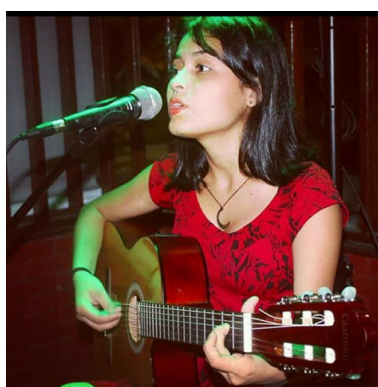
Para interpretar a história de vida de um sujeito, portanto, é necessário estar atento ao que se manifesta e ao que se esconde, uma vez que o discurso e a ação são sempre defensivos, contra o risco de desorganização e angústia. E esta interpretação deve levar em conta que a dinâmica própria do psiquismo humano só se efetiva na composição de um sujeito com seu grupo social, seja ele familiar, seja ele o institucional mais amplo. Desta forma, tanto o grupo ao qual pertence é elemento essencial para a compreensão do psiquismo do sujeito, quanto os mecanismos nele existentes ajudam a revelar a natureza de sua atuação no grupo social. Este complexo processo

de constituição, sem sombra de dúvidas, articula o sujeito do desejo e do inconsciente com o sujeito histórico-social (ARCHANGELO, p. 12-13).

Posso dizer que acabamos nos tornando confidentes, psicólogos, pais, amigos, tias, advogados mesmo não estando preparados para todas essas funções que desempenhamos. Porém era preciso muito mais do que isso.

Além dos diálogos, palestras, uma das soluções encontradas foi o Festival de Talentos, o que nos ajudou bastante e também aos alunos, pois descobriram que eram capazes, mesmo diante de situações difíceis seguirem em frente e alcançarem seus objetivos, transformarem sonhos em realidade. Prova disso foi nossa aluna Milena da Silva Silveira que se revelou no Festival de Talentos cantando, tocando violão, e segue atuando na noite apresentando seus talentos. Também realizamos gincana onde os alunos saíam arrecadando alimentos que foram doados para uma Instituição de Caridade.

Figura 3



Desbravando outros mundos

Surge em 2004, o Projeto Viajando na Leitura (1ª versão) para trabalhar em sala de aula com alunos sem domínio da leitura; o Programa da Aceleração da Aprendizagem trabalhava com alunos de defasagem idade-série; oferecido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB); as Oficinas eram realizadas nas escolas, a cargo da pedagoga e os Cursos de Capacitação para Professores, dependendo da disciplina, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promovia Palestra/Debate com escritores tais como Marina Colasanti, Ferreira Goulart e muitos outros; cursos de Especialização de Língua Inglesa para o aperfeiçoamento dos professores, o Proerd em parceria com a Polícia no combate ao uso de drogas; Aprendendo com a Natureza uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Empresa Philips; como resultado das atividades desenvolvidas pelos alunos a publicação de um livro intitulado “Receitas de como cuidar do planeta”. Foi simplesmente maravilhoso ver nossos alunos atuando, pondo a mão na massa!

Visitamos a fábrica da Empresa Coca-Cola, situada na Estrada Torquato Tapajós, nº. 5800 – Bairro Novo Israel, também a fábrica Bipacel, localizada no Bairro Santa Etelvina, oportunizando aos alunos observarem como é realizado o processo da reciclagem de papel.

A tecnologia

O mundo não fica parado, está em constante mudanças, se transformando, a cada dia surge novas invenções e com isso as tecnologias avançam a passos largos,

as escolas começaram a receber aparelhos de televisão, fitas VHS, receptores de sinais para gravarem as aulas, com o intuito de contribuir com a melhoria no ensino do aluno por meio do recurso audiovisual.

A Secretaria de Educação começa a distribuir uniformes, tênis, mochila e material escolar (livros, cadernos, lápis, canetas, régua, borracha, lápis de cor, transferidor, etc.) e isso atraiu a atenção dos alunos e dos pais que a essa altura não precisavam mais custear o material dos filhos; e a realização de algumas competições com premiações de computadores e por dois anos consecutivos nosso aluno foi premiado. Isso ajudou, ou melhor, deu certa motivação aos alunos para estudarem mais a fim de participar das competições e receberem a premiação que na época era o sonho de todos os alunos e acredito que continua sendo para aqueles que não tem condições de adquirir um.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu anti-diálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (Freire, 1967, p. 56).

Mudanças e transformações aconteceram gradativamente, pois até os professores receberam um notebook para trabalhar em sala de aula, as informações vinham de toda parte, algo novo para nós; principalmente para mim. Confesso que ainda tenho muitas dúvidas para manusear um computador, apanho bastante, mas utilizo muito o celular para as pesquisas.

A surpresa

Em 2012, a escola recebeu a visita dos Contadores de Histórias e o convite para participar do Projeto Pequenos Autores idealizado por Tuchaua/Grupo Simões.

Era uma vez um projeto chamado Pequenos Autores, que virou realidade e trouxe consigo a ideia de estimular o desenvolvimento de pequenos escritores e a leitura de livros, além de valorizar a cultura amazonense. Importantes escolas públicas de Manaus foram primordiais para que o projeto fosse um grande sucesso. Inicialmente, o Pequenos Autores contou com a visita dos Contadores de Histórias que, por meio de atividades lúdicas, contribuíram com a divulgação do projeto, e cartazes para despertar a curiosidade dos alunos, utilizando toda a identidade visual do projeto.

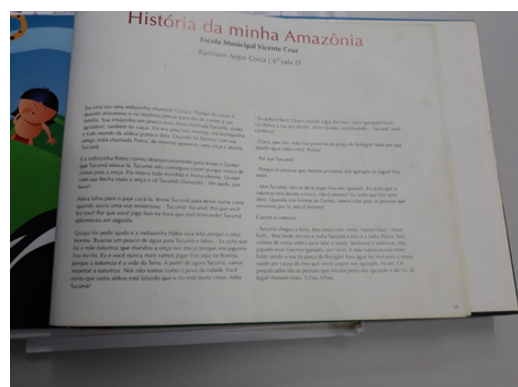
Todas as turmas participaram do projeto, porém o aluno Hamster (nome fictício) era o menino que nem sempre estava bem. Sua sociabilidade com os colegas era difícil, mau comportamento, agressivo às vezes, mas tinha o sonho de ser jogador de futebol, já que seu irmão jogava em um clube no Rio Grande do Sul. Ele sonhava em seguir os passos de seu irmão. No momento da realização da atividade, os alunos formaram as equipes e nenhuma delas se dispôs a integrá-lo em sua formação. Ele ficou isolado, triste, por saber que tinha ficado para escanteio, que ninguém o queria por perto. Foi então que entrei em ação, falei de como vinha agindo até aquele momento, mas que ele podia fazer a atividade mesmo que ficasse sozinho, quem sabe sua história poderia ser a vencedora, ganharia o prêmio e assim daria um tapa de pelica na turma. Não foi fácil, mas ele escreveu e desenhou sua história que precisou de alguns ajustes.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a

sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (Freire, 1970, p. 40).

Com a ajuda da professora Rosimar Bandeira, corrigimos todas as histórias que foram entregues à Comissão Julgadora para a escolha das histórias que seriam publicadas na revista e no livro “O que é da nossa terra”. Qual foi a história escolhida para representar a escola e ser publicada no livro? Exatamente a do aluno Hamster com o título “História da minha Amazônia”. Nunca imaginei que ele seria o vencedor, que as palavras ditas em sala de aula se tornariam uma realidade na vida daquele menino. Além da publicação de sua história no livro, houve tarde de autógrafo, brindes, entrevistas, etc. Fica para todos que mesmo sendo difícil a convivência, podemos nos surpreender com as pessoas.

Figura 4



Por ser a escola um ambiente de difusão de valores, de conhecimento científico e de cultura produzidos por um determinado grupo social, ela deve ser regida pela generosidade, que impulsiona o ato de compartilhar; pela criatividade, que permite encontrar formas adequadas para este compartilhamento, e pela capacidade de enfrentamento de conflitos, pois as diferenças, divergências e embates são explicitados

por meio deles. Estas possibilidades ocorrem apenas se amor e ódio estiverem bem integrados. É evidente que a ênfase dada a estes aspectos não redunde em descrença em relação a outros determinantes do vínculo ou do processo educativo. Mas entendê-los, considerando-se a interrelação de dinâmicas individuais e institucionais, pode contribuir para a compreensão de alguns dos problemas enfrentados por professores (ARCHANGELO, 2004, p. 136).

Realidade presente

Hoje, nossa escola dispõe de data show em algumas sala de aula, outras não (pois, num final de semana, os meliantes adentraram a escola pulando o muro, quebrando vidros das janelas, levando os datas shows, danificando a parte elétrica, surrupiando a merenda escolar); Telecentro onde podemos levar os alunos para pesquisa ou aulas disponíveis nos computadores, sem a necessidade do carrinho com a televisão pelo corredor com aquele barulho terrível, já que tínhamos apenas uma televisão para ser compartilhada com todos os professores que desejavam incrementar/dinamizar sua aula, foi organizado um cronograma com os horários, nomes dos professores, dias em que cada um poderia utilizá-la.

O convite

Fazer parte do quadro efetivo da Escola Vicente Cruz me proporcionou tristezas (por perder vidas (alunos e professores) que não voltam mais) e dentre as boas no ano de 2017 a oportunidade de fazer uma Pós-graduação, ofertado pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no final de carreira do Magistério, vocês não podem avaliar a felicidade que senti em poder participar desse Curso de Especialização em Gestão de projetos e formação Docente/OFS, sentir a emoção de voltar à sala de aula (após 35 anos como aluna), quer seja na Biblioteca ou no Telecentro, estreitar os laços com os colegas de diferentes disciplinas da própria escola, os egressos, as professoras Regina Celia e Angélica Dias quantas informações nos transmitiram, como me incentivaram, amei; mesmo que tenha sido apenas um dia na semana e nos dias da minha HTP (Horas de Trabalho Pedagógico).

Figura 5



Sei que alguns colegas mais jovens do que eu recusaram o convite por se sentirem cansados, desmotivados para tal caminhada; por acharem que não valia a pena; já que a Secretaria de Educação não nos valoriza, pois temiam exatamente os trabalhos que teriam pela frente, gastar horas para a realização dos estudos, mas também sei de colegas mais velhos/jovens que gostariam de participar dessa aventura, de fazer parte desse sonho. Também ouvi, estudar pra quê? “Para com isso”, “daqui a pouco você se aposenta”, “vai se aposentar quando?” Fechei os ouvidos e aqui estou. Da turma sou a mais velha (63 anos), a mais bagunceira, a que desconsertou a convidada das mestras, a que menos falta teve, apenas duas: uma por motivo de doença; outra por falecimento.

Continua sendo válida a sentença de origem kantiana de que sem conceitos, ou seja, sem teoria, somos cegos diante da realidade; mas os conceitos puros permaneceriam vazios, se não tivéssemos como substância para as nossas reflexões, os materiais mediatizados pela nossa sensibilidade, no caso, a experiência cotidiana na sala de aula. É nesse sentido que a teoria se nutre da observação empírica e da prática cotidiana e essas somente ganham forma e sentido, mediante o trabalho do conceito, o permanente esforço da teorização (BARBARA FREITAG, p.14).

O passeio

Nesse processo de aprendizagem passei a ser mais tolerante com meus alunos, menos exigente, permitindo uma aproximação maior por parte dos discentes, até sorrindo em sala, brincado estou. Eles se tornaram mais participativos e, também puderam perceber a relação de interdisciplinaridade nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática ao contextualizarmos o passeio que realizamos com eles ao Teatro Amazonas, (no dia 13/11/2018, às 14:00h); deu trabalho, alguns faltavam, outros esqueciam o material, mas por meio de cartazes falando sobre os pontos turísticos do Brasil e do mundo e de entrevistas com os próprios alunos que participaram do evento por meio de vídeo, com perguntas e respostas formuladas por eles, realizamos nossa atividade.

Aqueles que nunca tinham ido ao teatro, ficaram maravilhados, deslumbrados com tamanha beleza e o que dizer das professoras que pareciam pintinhos no lixo, principalmente eu que larguei os alunos com os outros professores e em cada lugar que entrava era um flash. Tive a oportunidade de visitar e conhecer os camarotes e vi também o camarim. Aprendi que em uma das salas o chão, melhor dizendo o assoalho, representa os rios Solimões e Negro. A experiência valeu por demais. Na saída do Teatro, uma pausa para o lanche na Praça São Sebastião e mais conhecimento histórico, pois na referida há monumentos históricos.

Figura 6



Torna-se necessário e possível, nesse quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo que leva em consideração a cultura vigente e a sua transformação, como condição fundamental para que promova os princípios interdisciplinares (HELOÍSA LÜCK, p. 33).

A expectativa

Não podíamos deixar passar em branco as atividades realizadas pelos alunos uma vez que foram inseridos no nosso Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/OFS, para tanto no dia 31/05/2019 convidamos a comunidade escolar para nos prestigiar na culminância do Projeto “LINGUAGENS E CULTURA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR”. Que veio homenagear seus filhos e a nós também com suas presenças, saber o que temos feito ao longo desses anos.

Saudade

Dizer obrigada é pouco pelo muito que vocês nos transmitiram, pela amizade que fica, a cumplicidade, o companheirismo, o carinho, o incentivo, pois muitas vezes senti-me incapaz diante dos colegas mais jovens com conhecimentos inovadores, medo de não acertar, de não conseguir terminar, mas aqui estou.

VALEU A PENA!!!!!!

Não há palavras para agradecer o quanto vocês professoras, o curso da Pós Graduação em Gestão de projetos e formação Docente/OFS me ensinaram e o quanto vão deixar saudades.

REFERÊNCIAS

ARCHANGELO, Ana. *Amor e Ódio na Vida do Professor: passado e presente na busca de* *elos perdidos*. São Paulo: Cortez, 2004.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 7 ed. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FREITAG, Barbara. *Diário de uma alfabetizadora*. Ibipex. Papirus Editora - 4ª edição – 2009.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinas: fundamentos teórico-metodológicos*. 18 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

TUCHAUA/GRUPO SIMÕES. *O que é da nossa terra*. Belém: Publicarte Editora, 2012.

WHITE, Ellen Gould. *Educação*. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

O USO DOS FILMES E VÍDEOS EM SALA DE AULA: DESAFIOS DE MINISTRAR HISTÓRIA

Leandro Souza Guimarães¹
Angélica Karlla Marques Dias²

INTRODUÇÃO

A Educação mostrou-se em algo mutável, passível de erros e acertos e, principalmente, como uma transformadora da realidade humana. Iniciar a vida docente nos remete à nostalgia do ser heroico que, de certa forma, muda o curso da História, mas a realidade do cotidiano em sala de aula pode desencorajar. Especialmente para quem tem uma ilusão mágica de transformar a sociedade.

A utilização de meios tradicionais, na aplicação dos conteúdos, demonstrou-se ineficaz. O método de copiar, decorar e responder na prova podia ser bom na época em que eu estava no ensino fundamental (1992), já no século das comunicações (XXI), quando a informação viaja mais rápido do que a vontade de escutar “rádio”, não serve mais.

Paulo Freire (1996) explicita bem como o moderno professor precisa ter a consciência de sua utilidade: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43). Não é fácil imaginar que seus alunos provavelmente ainda precisam desenvolver a alfabetização, imagina desenvolver o pensamento crítico ou transformador de sua autonomia social.

1. Professor da Rede Municipal de Educação de Manaus. Artigo apresentado como trabalho final do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Projeto e Formação Docente, pela Universidade Estadual do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

2. Professora Formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade Estadual do Amazonas. Membro Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete/UEA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. profangelicadias@gmail.com

Partindo deste princípio preocupante demonstro o quanto a inserção de filmes em aulas de História foi um fator de modificação positiva para atingir o retorno de nosso sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem: o aluno.

A utilização de filmes já é um fator que desperta interesse e até assiduidade dos alunos em sala de aula. O recurso audiovisual pode ser uma ferramenta metodológica, aproximando o discente de sua realidade e principalmente de como sua vida está diretamente ligada a algum fato histórico importante, ocorrido muitos anos ou até séculos antes de seu nascimento.

A escola e nem mesmo o professor podem ficar centrados em si, uma vez que a Era das Comunicações estabelece que não podemos estar alheios ao processo cultural da tecnologia em nosso cotidiano.

A Formação em Serviço, feita pela UEA, estabeleceu como é importante que toda experiência educacional seja transformada em fator comum com a interdisciplinaridade, que propicia a troca de projetos relevantes para melhor executar o processo de Aprendizagem dos alunos.

Qualquer filme carrega em si valores, culturais e ideológicos, mesmo que camuflados pelo processo industrial do comércio. Seja ele retratando o passado ou o presente, é possível retirar boas impressões, correções historiográficas, dependendo da formação do profissional da Educação que executa a ferramenta de Ensino.

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Demonstro como o cotidiano de sala de aula pode ser enriquecedor, caso você esteja disposto, a procurar ferramentas e novos meios que possibilitem sua aproximação do aluno. A formação sem dúvida alguma é o melhor meio que dispomos como profissionais para alcançar êxito em nosso propósito educacional.

O educador tem e pode ser a ponte de ligação entre o conhecimento científico e a possibilidade de ajudar o estudante a construir sua identidade enquanto cidadão. Segundo Libâneo:

A formação continuada pode possibilitar a reflexibilidade e as mudanças na prática docente, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades compreendendo-as e elaborando forma de enfrentá-las (LIBÂNEO, 2007, p. 227).

Além do ofício de executar projetos pedagógicos, o professor deve estar procurando reinventar-se.

1. DO TRADICIONAL E A DESCOBERTA DE NOVAS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Como professor que iniciou suas atividades em 2005, na Escola Vicente Cruz, tive muitas “experiências” em sala de aula. Utilizei a forma mais tradicional, escreve e resume, no quadro, tendo percebido a falta da aproximação dos alunos quanto ao interesse e ao retorno dos conteúdos apresentados.

Na tentativa de às vezes reproduzir o tipo de Ensino que tive no primário (década de 80), com a realidade dos alunos que tenho, se mostrou uma péssima solução. Recordo como foi a primeira Avaliação na 5ª série, hoje o 6º ano, como todas as crianças olhavam umas para as outras sem saber o que fazer com aquelas questões escritas no quadro. Eu não entendia que estas crianças sequer imaginavam que a expressão decorar fazia parte do seu cotidiano.

Tal realidade só pode ser modificada enquanto o profissional compreende o problema e tenta encontrar soluções: “O aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 1995, p. 126).

O ato de avaliar ou até explicar o assunto não chegava aos alunos, na sua realidade, o mundo de conhecimento trazido da Universidade com todas suas teorias e explicações sobre a sociedade de alguma forma deixava de ser compreensível ao sentido de Educação para aquele momento. Após os péssimos resultados nas notas, resolvi indagar quais seriam os motivos da maioria não ter feito nada na avaliação, para minha surpresa todos responderam em coro: “Não entendemos nada do assunto”.

Mudando a estratégia, troquei o tamanho dos textos copiados no quadro e aumentei o tempo gasto com explicações, na nova avaliação, deixei um período para a consulta do conteúdo, a nota melhorou, já o interesse pela matéria História não podia sentir.

Vasculhando o depósito da escola encontrei um suporte para TV e um aparelho de DVD ainda não utilizado, parecia uma ótima ocasião para introduzir um filme nas aulas. No outro dia levei o tal suporte barulhento, até o aluno mais distraído, conseguiria incomodar-se com aquela barulheira, e o aparelho com uma pequena caixa de som, sem procurar por aquilo, escutei uma vibração positiva dos alunos com palmas e gritos eufóricos do tipo: “Agora sim”, “Vamos ver filmes de terror”, “Tem a pipoca”.

O filme foi um sucesso, tendo em vista os debates e comentários dos alunos, apesar de não ter relação com o conteúdo, ponto positivo para o recurso, que fez a minha percepção de atratividade educacional ter um novo olhar mais amplo para uma sala de aula. O desafio era encontrar filmes que pudessem ter um encaixe com os conteúdos. O assunto era Grécia Antiga, o primeiro nome que vinha a mente era Odisseia (1990), que relatava as aventuras de Ulisses em seu retorno à ilha de Ítaca. O único problema era a duração, quase 3 horas de projeção, os alunos aguentaram bem, muitas escorregadas na cadeira, pedidos para irem ao banheiro, o que parecia um sucesso, demonstrou-se um erro.

São nesses detalhes que práticas promissoras são abandonadas por não receberem uma nova “leitura” de seus executores. Depois desta experiência comecei o trabalho, que seria o de selecionar trechos e projetá-los. As atenções foram redobradas

e as aulas fluíram com mais participação do que o comum; nas avaliações de assuntos, as crianças, de vez em quando, em vez de responderem objetivamente a questão, utilizavam comentários dos trechos dos filmes. A vinda do “kit filme”, com rodas barulhentas, passou a ser recebido nas salas com o entusiasmo corriqueiro.

A Universidade do Estado do Amazonas e Secretaria Municipal de Manaus, através das formadoras Angélica Dias e Regina Célia, trouxeram um olhar mais desafiador quanto ao modo como usavam estes ambientes de aprendizado. Como estes filmes estão dentro de um contexto ideológico de poder, como poderia usá-los de uma forma mais adequada quanto aos meus objetivos com sua utilização.

Na medida em que a taxa de mudança aumenta nos ambientes tecnológicos, econômico, político e sociocultural, as mesmas forças podem se transformar em problemas. Portanto, concluímos que os líderes precisam começar a pensar como agentes de mudança, pois a preocupação não é mais em adquirir novos conceitos, habilidades, produtos e serviços, mas também desaprender aquilo que não é mais útil (DRUCKER, 2000, p. 85).

Entendendo a dinâmica da ação do educador e sua obrigação em encontrar meios que facilitem o interesse dos estudantes em identificar sua pessoa como participante e ator principal de sua História.

2. DA UTILIZAÇÃO DO FILME

Na sala de aula a tentativa de atrair atenção dos alunos tem vários momentos a se refletir. Repassar conteúdo, interesse pelo assunto abordado, preocupação com o futuro, desejar apenas que aquele ser aquiete.

Em matérias em que o subjetivo, campo das argumentações, é mais necessário, a utilização de meios tecnológicos que viabilizem o interesse dos alunos pelas aulas é mais urgente. Marco Napolitano já explicita como o professor sem perceber, na sala de aula, já recebe a influência direta ou indireta das tecnologias e das comunicações.

A sala de aula já vem incorporando e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos: eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural (NAPOLITANO, 2006, p. 89).

Nesses 15 anos de magistério, a observação de como nas aulas em que era utilizado apenas o método do quadro branco, cheio de parágrafos, com extensos momentos de espera para que todo conteúdo fosse copiado, comparadas com a utilização de vídeos, filmes e trabalhos em que eles podem reconhecer-se, gerou muitos mais momentos de aprendizado do que o método tradicional.

A mostra de filmes e vídeos em que eles produziram tiveram um efeito satisfatório, no processo de aprendizado e interesse pela produção científica. O professor e as suas aulas quase sempre são os únicos momentos no dia destes alunos em que a

descoberta científica está em pauta. O docente deve procurar meios que levem estas crianças a procurar por coisas e fatos além do seu cotidiano de bairro, de condomínio ou rua.

É comum que demonstremos toda origem do ser humano, civilizações, costumes e guerras e outros. Já pedir que eles procurem a origem do seu bairro, os moradores mais antigos, as ruas mais importantes. E fazê-los mostrar todas estas descobertas em vídeos, músicas, erros de gravação, produção de falas e outros. Será como acertar na loteria da Educação, onde os alunos, além de fomentar, são os próprios autores de suas produções.

Qualquer conteúdo de um currículo é importante, mas se este não tiver uma relação direta com a vida do aluno, não passará como um momento enfeitado de cópia e reclamações posteriores, do tipo “Vai ter filme nesse assunto?”, “É muita coisa para copiar?”, “Que horas bate esse tempo?”. O despertar do significado científico deve ser o ponto crucial procurado pelo professor.

Na troca de experiência com outros colegas, incentivada pela Formação na Escola, percebi como os filmes que usava refletiam em debates em suas aulas, através de temas que se ligavam aos filmes.

3. FILMES COMERCIAIS X FILMES CLÁSSICOS

Admirar a Sétima Arte transforma, reflete sua realidade, sua imaginação, celebra a vida de forma quase poética, com a possibilidade de fazer você viajar sem sair do seu lugar. Foi uma forma encontrada de conseguir com que nossos sujeitos, os estudantes, tivessem uma participação maior no processo de Ensino e Aprendizagem.

O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades e no imaginário. Em outros tempos e realidades, ele combina a comunicação, o sensorial, a sinestésica com o audiovisual, a intuição com a lógica, o emocional com a razão. Começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p. 27).

Tudo começa pela chamada simples do conteúdo previsto, sem muita empolgação pelos alunos, até a maior euforia com a afirmação “tem filme nesse assunto!”. Sempre surgia a dúvida do filme a ser mostrado, um clássico que nunca ouviram falar ou um conhecido que tenha passado umas 20 vezes na tv paga. É incrível como os alunos preferem os filmes os quais mais se adequam com sua geração, por mais que você explique que Fúria de Titãs da década de 80 é uma obra prima, eles preferem o novo filme que tem efeitos especiais mais modernos. A única saída é utilizar a nova versão, explicando o que existe de exagero comercial ou qual parte é mais condizente com a mitologia grega.

O interessante, deste processo, é como os estudantes ficam fascinados com a possibilidade de um mero filme visto várias vezes poder ser recontado e explicado com muito mais significado educacional que o normal. Como algumas cenas ou frases emblemáticas podem conter tanta informação. Como o filme “A Sombra e a Escuridão” (1998), que retrata o descaso e o preconceito do Imperialismo europeu do século

XIX. Como nos explica Almeida (1994, p. 12), “Ver filmes, analisá-los. É a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória escrita”.

Em uma de muitas aulas um aluno questionou qual seria a diferença entre assistir e ver um filme. Procurei algumas respostas prontas e uma frase de Tardif foi a que mais esclareceu: “Ver cinema é realizar este rito de passagem do espectador passivo, para o espectador crítico” (TARDIF, 2002, p. 42).

O mesmo filme assistido várias vezes em casa, quando recebe um olhar de conhecimento, transforma-se em uma poderosa ferramenta de descoberta do Mundo e da sua realidade. De nada valeria horas sentado em uma cadeira, mesmo se o filme for um clássico, caso este não esteja de alguma forma ligado à sua realidade.

Os filmes chamados clássicos ou reconhecidos como os mais eloquentes quanto a determinados assuntos parecem os mais indicados para elucidarem um questionamento ou melhor compreender algo. O problema é quanto à aceitação pelo nosso público alvo, os alunos. O exemplo mais claro foi quando resolvi exibir o filme *Fúria de Titãs*, da década de 80, tendo em vista que já havia nos cinemas o novo filme com mesmo nome. A unanimidade que o filme antigo era muito chato e às vezes causava até medo por conta dos efeitos especiais grosseiros, a figura da Medusa, que realmente causava espanto.

A minha atitude e até um conselho para quem depara-se com essa situação é usar o filme que mais cativa os estudantes, seja ele clássico ou não, pouco importa se você terá um trabalho monstruoso de desconstruir uma informação não verdadeira ou colocada no filme de propósito para dar um novo sentido à produção. Dessas informações colocadas aleatoriamente com claros objetivos de indagação, seriam nos filmes, *Maria Antonieta*, de Sofia Coppola, 2007, em que aparece no armário de Antonieta um tênis, para os olhos menos aguçados passaria como um anacronismo desvairado. Já quando você entende isso como uma forma de a diretora expor a possibilidade que Antonieta, apesar de todas as ocasiões que rondavam a Revolução francesa, na verdade era uma jovem que procurava viver a vida como alguém muito comum para sua idade.

Outra situação que chama muita atenção é o termo usado no filme *Gladiador*, 2000, no qual a utilização do termo Coliseu é empregada de uma forma historicamente errônea, já que ele era conhecido como Anfiteatro Flávios. Por isso, a formação do professor, para elucidar e esclarecer ao seu público alvo, é extremamente importante. Imagine este aluno passar um bom tempo de sua vida pensando que tênis foi feito no século XVII e que todo romano chamava o anfiteatro de Coliseu. Marco Napolitano cita como é crucial o olhar atento do professor neste momento.

Este é aspecto fundamental que o professor deve levar em conta e remete a uma armadilha a que o professor precisa estar atento: o anacronismo. Ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada. No filme histórico, ele pode decorrer não apenas da liberdade poética dos criadores do filme e das adaptações necessárias para que ele agrade ou atinja um determinado público, mas também do fato da representação do passado no cinema estar perpassada por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme. Respeitar e valorizar as abordagens plurais de um mesmo fato ou processo histórico não significa se eximir diante do anacronismo muito comum em alguns filmes (NAPOLITANO, 2009, p. 38).

Os filmes devem ser utilizados de forma a proporcionar aos alunos uma possibilidade de encontrar um jeito diferente de ter mais interesse pelo conhecimento. Em muitas aulas da UEA, na escola, encontrei o significado e a importância de o professor não poder esquecer sua formação continuada, tornando-se o elo de ligação nesse processo.

4. GERAÇÃO DO IMEDIATISMO

Confesso que demorei um pouco para entender que os meus anseios enquanto professor não deveriam estar ligados ao meu tempo de estudante. Em uma das primeiras aulas da Formação em Serviço, foram lidos relatórios dos comentários dos alunos a respeito de suas expectativas para com os professores e a Escola Vicente Cruz. Por isso comecei a pesquisar e ler mais sobre esta nova geração de estudantes.

Quando definimos geração, temos duas vertentes, aquela que fala de um conjunto de pessoas que nasceram no mesmo período e que receberam os mesmos estímulos culturais e sociais. Por desenvolver meu trabalho com estudantes, prefiro a visão de Cortella (2010), em uma entrevista a respeito das novas gerações que se apresentam na sociedade, ele afirma que: “Durante muitas décadas, definiu-se geração como sendo aquele grupo de indivíduos que sucederam seus pais. Portanto, calculava-se como sendo uma geração o tempo de 25 anos”,

A questão é que nos últimos 50 anos tivemos uma aceleração do tempo, do modo de fazer as coisas, do jeito de produzir. A tecnologia é decisiva para criar marcas de tempo. O intervalo entre uma geração e outra ficou mais curto. Hoje, já se pode falar em uma nova geração a cada dez anos. Isso significa que mais pessoas diferentes estão convivendo em casa, na escola, no mercado de trabalho (Adaptado da entrevista ao Jornal da Globo, 2010).

Como enxergar minha própria geração e vê-la como algo superado no campo das invenções tecnológicas e tendo que adaptar-me à nova, que nasceu com um “computador” ao lado? Como professor tive e tenho a necessidade da utilização de práticas e métodos não tão comuns (no meu tempo de estudante), minha profissão, levou-me a compreender o quanto os jovens necessitam, além de ter acesso ao conhecimento científico, entender e valorizar a participação do professor neste momento de descoberta.

A questão está no entendimento de como essa geração conhecida como Geração Y e a Z, nascida inteiramente dentro da revolução tecnológica, que procura meios em que a rapidez dos fatos seja imediata, consegue desenvolver sua forma de aprendizado, tendo que conviver com gerações mais tradicionais. Confesso que compreender o comportamento dessa nova juventude foi bastante complicado, em virtude da minha geração ser a X. No meu entendimento, antes de conhecer a rapidez da informação e poder da mensagem instantânea dos aplicativos de celular, todo aluno deveria saber critérios básicos de suas respectivas séries, por exemplo, que o continente americano está dividido em três partes, que existem os Meridianos e Paralelos, que o Brasil era Colônia de Portugal. Para minha surpresa boa parte dos estudantes sequer sabia em que região da cidade morava, ou melhor, que todos no bairro no qual moravam eram chamados de cidadãos.

Com o avanço das tecnologias e o acesso à informação, estes estudantes começam a demonstrar algo peculiar a sua própria geração, o imediatismo; essa geração do milênio consome e utiliza das mais variadas fontes midiáticas. Percebe-se o alto índice de abandono e conflitos entre professores e alunos, tudo pelo simples motivo de a geração do imediatismo não respeitar modelos tradicionais, ou seja, eles não conseguem prender seu foco em uma coisa por muito tempo, imaginem em método de ensino do século XIX.

Nas relações pessoais ou no cotidiano de sala de aula, percebi como alunos, destaco aqui os de 12 anos de idade, sem saber estavam desenvolvendo altos índices de ansiedade por coisas que ainda não seriam uma preocupação de sua idade, como em qual profissão eles dariam certo ou se os pais teriam orgulho de suas conquistas.

A questão em voga seria: como atrair ainda mais suas mentes ansiosas para um local pequeno onde quase sempre não encontram relação com sua vida? Como responde Napolitano:

Portanto, vamos analisar e discutir obras que não foram produzidas diretamente para o uso didático em sala de aula, mas para a fruição estética na sala de projeção. Dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e difíceis, os filmes tem sempre uma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2009, p. 11).

A sétima arte neste sentido demonstrou-se uma ferramenta pedagógica interessante, nesta procura por sentido educacional.

5. DO USO DO CELULAR

Como fator complicador em qualquer momento em sala de aula, o celular, hoje, parece mais uma extensão do corpo humano do que propriamente um aparelho eletrônico. Diferente de quando estudava no Ensino Básico, quando nem celular existia, os estudantes corriqueiramente tendem a fazer uso de qualquer meio que o faça nunca estar desconectado com a figura das imagens, seja nas redes sociais, ou nos grupos de escola.

A necessidade de estar 100% carregado de estímulos o tempo todo gera, inevitavelmente, o uso do celular de forma “terapêutica”. Obviamente os conflitos em sala de aula com seus professores é inevitável.

Em um debate na Disciplina sobre Projetos da Formação da UEA, foi feito um comentário sobre a importância de a classe trabalhadora adquirir todos os meios que pudessem para evitar que sua vida fosse uma alienação, dentro da Educação.

Tive que lembrar das citações de Karl Marx. “A conquista inevitável do poder político da classe operária vai introduzir o ensino teórico das tecnologias nas escolas do povo” (MARX, 1968, p. 553). Era preciso encontrar meios de fazer um desconhecido “inimigo” tornar-se um aliado.

Conhecido como “vilão” para muitas escolas, o celular tinha um papel de destaque nas reuniões de pais, como motivador de desatenção dos alunos, criador de ociosidade em casa de, é claro, na escola. Foi necessária uma nova releitura de como este aparelho poderia de certa forma ser um facilitador de comunicação entre nós professores e os estudantes. Em uma determinada aula, flagrei umas “criaturas”

rindo de um vídeo que fora feito no bairro em que moravam, melhor ainda, estava retratando uma cena do ônibus lotado do bairro em qual moravam.

Na aula seguinte, aproveitando que o tema era Revolução Industrial, pedi para formar grupos nos quais o objetivo seria usar o celular para recriar situações em que o trabalhador normalmente enfrenta no seu cotidiano. Não poderia ter sido melhor, os grupos recriaram cenas e momentos do tipo: arrastão na parada de ônibus, ligação clandestina de energia, vizinhos barulhentos. Em um simples trabalho demonstraram de uma forma engraçada o quanto suas vidas e sua realidade são completamente diferentes da retratada nas novelas ou no campo dos sonhos, imaginem a exposição destes trabalhos em sala de aula, no retroprojeto, caixa de som e alguns professores para assistir. A possibilidade de criarem seu cotidiano e demonstrarem para todos, deu a estes a ideia do acesso à visibilidade social, eles são pessoas que têm sonhos, ambições, defeitos, alegrias e tristezas que por muitas vezes estão escondidas no processo de exclusão social que sem perceber também foi mostrada nos seus vídeos.

Como resultado destes trabalhos, não tive mais problemas com celulares em sala de aula, nem tive mais que parar um conteúdo por causa de barulhos indesejados de chamadas e mensagens. O que era um problema passou a ser uma solução e um método eficaz para chegar ao nosso público alvo, o aluno imediatista. Segundo Guareschi:

Se a sociedade está mudando de forma tão rápida, a escola não pode esperar, precisa se destacar, conhecer e explorar as preferências e interesses de sua clientela. Incluir a mídia televisão, celulares, em seu espaço acadêmico é uma forma de fazer o diferencial (GUARESCHI, 2005, p. 33).

O aparelho eletrônico se usado de forma adequada torna-se um poderoso aliado no processo de Aprendizagem.

6. POLÍTICA EDUCACIONAL

O ato de ver cinema é uma prática social que envolve não só o aguçamento dos sentidos sensoriais como é também uma releitura da História da humanidade, fora que tal prática além de servir como entretenimento pode ser uma ferramenta poderosa no processo de ensino e aprendizagem.

Como política educacional do governo, o uso de filmes está amparado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Tal fato modificou não só a forma de as autoridades verem a utilização de filmes como também uma tentativa de controle social das projeções a serem utilizadas, uma vez que o filme passa a ser um produto comercial impregnado de valores culturais e comerciais de seu tempo:

No caso do trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas a época

em que a película foi produzida do que a época retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de Mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores e cenógrafos (BRASIL, 1998, p. 88-89).

Uma de minhas dúvidas é da utilização do filme para as aulas de História como documento ou simples figura alegórica. Quando iniciei o uso de películas, imaginei estes filmes como um passatempo, depois vi a possibilidade de serem um meio de atrair mais atenção dos alunos, até compreendê-los como ferramenta primordial de apresentação de conteúdo.

O fato de como podemos classificá-los para meu entendimento tornou-se uma mera formalidade acadêmica. O importante é que nosso “sujeito” no processo consegue enxergar seu cotidiano nestes filmes.

Os filmes no Brasil foram utilizados como ferramenta ideológica do estado, em outras partes do Mundo, ainda mais marcante nos países de governos totalitários como a Alemanha. Não é possível deixar de conciliar que quando você utiliza projeções em sala de aula, pode estar contribuindo para o esclarecimento de uma realidade ou afirmando o controle político do Estado.

No Brasil, ainda é baixo o incentivo à cultura, desvalorização da Educação e principalmente dos professores, transformados em inimigos da nação, não é possível entender que tipo de utilização será feita pelo governo com a Sétima Arte. Só nos resta torcer para que não apareça uma proibição da utilização dos filmes como ferramenta educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de filmes demonstrou-se eficiente e trouxe resultados satisfatórios em sala de aula, não só pela participação, mas também pelas notas que melhoraram sensivelmente. A percepção que o professor deve ter é a de quem vai procurar de meios mais modernos e condizentes com a realidade do aluno para que este sinta-se como ser participante do processo educacional ao qual está inserido.

Com a Formação em Serviço, disponibilizada pela UEA, aprendi que Interdisciplinaridade é um fator de crescimento profissional em uma escola, como o Vicente Cruz. Normalmente sempre foi comum os famosos grupos especializados, por disciplina, onde os de Humanas não trocavam informações com a área de Exatas, e os de Biológicas ficavam isolados.

A importância do trabalho em equipe, a troca de experiências e a possibilidade de todas disciplinas poderem partilhar suas vivências em sala de aula trouxeram uma novidade que conquistou a todos, o planejamento em conjunto; tenho que admitir que nunca havia feito algo parecido, ou com os mesmos objetivos. De um tema comum, todas as matérias, encontrando uma forma de usá-la em suas aulas. Claro que a Metodologia varia de um professor para outro.

O processo metodológico vai sempre precisar de uns ajustes, seja no modo tradicional ou moderno. Todas as teorias educacionais têm seu aspecto bom e ruim, cabe ao professor encontrar adequações para ambas em suas aulas e seus projetos.

O maior exemplo são os filmes, clássicos ou comerciais, que despertam no aluno algo próximo de sua realidade, é uma “leitura” mais simples da vida e da História social da qual é participante.

A formação e a informação são a base da qual o professor não pode afastar-se e nem ausentar-se, já que isso está ligado ao seu sucesso profissional e a seu público e sujeito do seu ofício, o aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (5º a 8º séries). História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2018.
- BULGRAEN, Vanessa C. *O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento*. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010
- DRUCKER, P. *O Líder do Futuro: visões estratégicas e práticas para uma nova era*. São Paulo, Editora Futura, 2000.
- GLADIADOR. Diretor: Ridley Scott. EUA: Estúdios Universal, 2000. 1 DVD (154 min), colorido.
- FREIRE, P. *A Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, reedição 2008. Disponível em: portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/.../Pedagogia_do_Oprimido.pdf. Acesso em: 20/09/2010.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Mídia, Educação e Cidadania: tudo o que você quer saber sobre a mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Trad. De Catarina E.F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação – Temas educacionais*. Lisboa: nova enciclopédia, 1992
- _____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E.. *Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers* [2] Adaptado de entrevista do educador Mário Sérgio Cortella ao Jornal da Globo, Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/11/pesquisa-inedita-traca-operfil-do-jovem-brasileiro-da-geracao-y.html> > Acessado em 14 de julho de 2019.

O CAMINHO FORMATIVO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Rosimar Marly Bandeira¹
Angélica Karlla Marques Dias²

INTRODUÇÃO

Nossa vivência como professora de língua portuguesa, de escola pública, tem como ponto de partida, para essa reflexão, o ingresso no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente ofertado pela Universidade Federal do Amazonas (UEA) em parceria com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus) em 2017.

O ingresso se dava por adesão e naquela altura, não almejava voltar à sala de aula, uma vez que já possuía tal título. Outro fator que se somava a esse, era a proximidade do encerramento da carreira profissional (aposentadoria) e da baixa expectativas quanto ao futuro.

No entanto, a modalidade de estudos nos chamou a atenção pela forma como as aulas seriam ministradas. A parceria com a UEA, dava-nos a possibilidade de contar com estagiários que assumiam as turmas dos “professores-alunos” em todos os dias letivos do curso, que ocorria quinzenalmente.

Assim, nosso interesse em cursar Mestrado veio à tona e acenou com a volta à rotina de leituras e pesquisas, através do curso que ora estava ao nosso alcance. Partindo desses pressupostos tomei a decisão de ingressar no curso em questão.

1. Professora da Rede Municipal de Manaus. Artigo apresentado como trabalho final do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Projeto e Formação Docente, pela Universidade Estadual do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

2. Professora Formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade Estadual do Amazonas. Membro Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete/UEA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. profangelicadias@gmail.com

Iniciamos, enfim, essa longa jornada de imenso aprendizado, de reflexões, de (re)descobertas enquanto ser humano e profissional, no exercício do magistério. Sem dúvida, essa experiência foi norteadora para os novos rumos de nossa prática docente, à medida que fomos caminhando, fomos reavaliando nossa atuação profissional e nos vimos ascender gradativamente nas áreas pessoal, profissional e cognitiva.

As discussões propostas, durante as aulas, foram descortinando antigas posturas (enquanto educadora) que já não condiziam com a nossa realidade, bem como a nossas inquietações, em face a demasiada burocracia e demandas solicitadas - com muita frequência - pelo sistema educacional, gerando uma sobrecarga ao trabalho docente.

Tais questões, tornaram evidentes o nosso papel na tomada de atitudes que visem a melhoria do processo de ensino aprendizagem e, ao mesmo tempo o rompimento de determinadas posturas que vão além do estudo de novas metodologias, do acúmulo de conhecimentos e de novas estratégias utilizadas na prática docente. Esse despertar visa a reflexão para nosso ser, para a nossa vocação, para o nosso envolvimento no processo político pedagógico, para a nossa realização enquanto indivíduo e profissional.

Certamente que todos “crescemos” com essa experiência. O projeto interdisciplinar nos direcionou a uma interação maior com os demais colegas professores, com os nossos alunos, dos alunos com seus grupos de trabalho e principalmente, por buscarmos uma compreensão mais globalizada sobre o tema proposto, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades com diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens.

1. REFLETINDO A INTERDISCIPLINARIDADE

A percepção da interdisciplinaridade no ambiente escolar vai muito além do pensar a integração de disciplinas. Ela visa total desprendimento da falsa autoridade do saber e uma prática docente coletiva que implica na vivência do espírito de parceria, a partir de potencialidades diversas que devem ser aprimoradas como um processo gradual voltado para uma nova consciência reflexiva e uma nova visão de mundo.

Assim, constatamos que já não é possível buscarmos respostas e soluções para os problemas de forma isolada. E, ainda que busquemos de forma fragmentada, não é possível que a discussão fique restrita apenas a determinadas áreas do conhecimento. É fundamental a percepção de que um problema é constituído por múltiplas facetas, necessitando de assuntos inter-relacionados para a solução.

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimentos novos (PAVIANI, 2008, p.14).

A interdisciplinaridade é o entrelaçamento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. É compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, em que se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. Torna-se importante, pois abrange temáticas e conteúdos que se unem para transpor algo inovador, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É compreender, entender as

partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (FORTES, 2004, p. 7).

Sabe-se, também, que toda inovação gera resistência, sobretudo quando deixa de levar em consideração a cultura dos grupos onde é implantada, mediante imposição que desconsidera qualquer elemento do modo de ser e de fazer do grupo e que possa constituir-se em base para a sua transformação.

Assim, a interdisciplinaridade não deve ser considerada como uma inovação em seu sentido pleno, uma ideia nova, muito embora muitos professores tenham ouvido falar desse tema apenas recentemente. Ela desperta a preocupação e o interesse pela superação de um problema que tem preocupado os professores, de um modo geral. E torna-se necessário que assim seja entendida.

Enquanto caminhada de construção do conhecimento e da prática docente mediante uma nova ótica, mais se distancia do sentido de inovação e se caracteriza como transformação, como vivência intuitiva e experiência humana que elabora e reelabora, em seu contexto histórico, sua própria síntese de normas criadoras, sua capacidade de pensar e sua própria racionalidade (MARQUES, 1988).

Num processo interdisciplinar é necessário que o professor tenha a disponibilidade de troca de diálogo para que possa integrar sua disciplina às demais. Para Fazenda (1979, p. 8), interdisciplinaridade é uma questão de atitude do professor

é uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. É uma atitude coerente, que supõe uma postura única frente aos fatos e na opinião crítica do outro que fundamenta-se a opinião participar. Somente na intersubjetividade num regime de co-propriedade de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal.

Dessa forma, acreditamos que para desenvolver um projeto educacional interdisciplinar é fundamental. como ponto de partida, a preparação do corpo docente nas áreas pessoal e individual de cada um, uma vez que será totalmente inútil construir belas teorias para colocar em prática, se essa questão não for satisfatoriamente resolvida.

É imprescindível o “desabrochar” do real sentido da vida, da “paixão” pela educação, visto que o professor será o animador de todo o processo.

Nesse sentido, Libâneo (1994) afirma que o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita também do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Trabalhar nessa perspectiva, exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois é necessário que ele assuma uma postura de abertura diante de uma nova maneira de se pensar educação e que faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade.

A ação docente pautada na sua concepção de ciência, política, cultura e postura ética são os esteios centrais sob os quais podem ser delineadas, com êxito ou não, as práticas interdisciplinares.

Quanto à formação docente, Frigotto (1995) chama a atenção para o fato de que se no campo da produção científica os desafios ao trabalho interdisciplinar são grandes, no cotidiano do trabalho pedagógico percebemos que estamos diante de limites cruciais. Para o autor, a formação fragmentária, positivista e metafísica do docente, assim como a forma de organização do trabalho na escola e na vida social em geral constituem barreiras, por vezes intransponíveis, para o trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinaridade “é algo pressentido, desejado, buscado, mas ainda não atingido” (PONTUSCHKA, 1999) e isso deve-se ao fato de que os padrões já impostos não foram rompidos, uma vez que nos defrontamos com práticas que produzem conhecimento limitado, distanciado do contexto de onde emerge, gerando a clássica dissociação entre teoria e prática. Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar.

2. INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICA DOCENTE

O aprimoramento do educador e o seu autoconhecimento são imprescindíveis para o exercício de sua prática docente.

É interessante notar que a interdisciplinaridade surge, no contexto das instituições de ensino, muitas vezes, como um novo modismo a ser imposto aos professores. Em face disso, sua prática no contexto da sala de aula implica numa visão equivocada de trabalho cooperativo, visão comum do trabalho, adoção de um único método de trabalho. Entretanto, é fácil reconhecer que, embora esses aspectos sejam associados à prática interdisciplinar, eles não podem ser considerados como o processo todo.

Dessa forma, em vez de rotular experiências, devemos compreender o que ela representa em relação ao processo interdisciplinar que objetiva a realização do homem em todas as suas dimensões, a superação do individualismo, a integração política e social do homem em seu meio.

É certo que o professor compreenda a importância do trabalho interdisciplinar, que se comprometa com ele e que acima de tudo, esteja disponível para a troca de experiências e para o diálogo com o grupo.

Ainda, Fazenda (1994) ressalta que o professor interdisciplinar é um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos. Identifica-se insatisfeito com o que realiza, é um profissional que luta por uma educação melhor e busca projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento. No entanto, tal processo não terá resultados imediatos, pois pensar e agir interdisciplinar é uma tarefa árdua em que se dá a mudança de uma linha de trabalho individual para um trabalho coletivo, gradual onde não é mais possível permanecer na formação de um educador especializado numa única direção. Ele precisa olhar em múltiplas e precisas direções, disposto a rever-se, rever seus conhecimentos e voltá-los a uma compreensão mais aberta e mais global da realidade que o cerca.

A prática da interdisciplinaridade possui uma linha de trabalho integradora que

pode agregar um objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Quando problematizamos uma situação, o problema causador do projeto, pode ser uma experiência, um desencadeamento de ação para interferir na realidade.

A interdisciplinaridade envolve a contextualização do conhecimento, que mantém uma relação fundamental entre o sujeito que aprende e o componente a ser aprendido, evocando fatos da vida pessoal, social e cultural, principalmente o trabalho e a cidadania. Quando os alunos participam da tomada de decisão a respeito de um tema ou de um projeto, é possível que constituam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, conseguindo aprendizagens mais significativas, comparando, criticando, sugerindo ajustes, novas relações e organizações, abrindo portas para a interferência em uma realidade, desencadeamento novas ações e, construindo um compromisso com uma cidadania ativa.

A partir da abordagem do tema “interdisciplinaridade” dentro do Curso de Especialização, chegou-se ao consenso que seria realizado um projeto interdisciplinar a partir de uma aula-passeio ao Teatro Amazonas. Embora tal projeto se constituísse um desafio para todos os professores participantes, constatou-se que os receios não se davam por parte de uma postura fechada, mas sim por não fazer parte de nossa prática, salvo esporadicamente, em alguns casos.

Assim, em novembro de 2018, deu-se a visita ao Teatro Amazonas, marco cultural e turístico da cidade de Manaus. Tal escolha foi feita pelos próprios alunos da escola, após uma pesquisa com várias opções, pois, apesar de em sua maioria serem de origem manauara, ainda não conheciam o interior do Teatro.

Após a visita, nas aulas de Língua Portuguesa deu-se o relato de todo o percurso e de tudo o que foi visto. A classe de 9º ano pôde socializar as informações que já possuíam e agregar novos conhecimentos acerca daquele ponto turístico. Em seguida, houve a leitura de uma poesia de um autor amazonense sobre o Teatro, pois o objetivo da disciplina em questão era o relato da experiência e a produção de textos poéticos a respeito do Teatro Amazonas.

Os alunos trocaram ideias sobre as palavras que melhor traduziam toda a imponência do Teatro e selecionaram as que melhor expressaram seus sentimentos e impressões sobre o trabalho proposto.

A classe chegou ao consenso que poderiam compor versos rimados ou versos brancos. Alguns discentes tiveram mais facilidade na composição de sua poesia, mas todos participaram da atividade.

Nas aulas de Língua Inglesa, foi abordado “places to visit” (lugares para visitar), resultando na pesquisa, na confecção de cartazes, permitindo aos alunos uma compreensão de maior dimensão do assunto com relação aos pontos turísticos locais, nacionais e internacionais.

Ao final da produção dos trabalhos dos alunos, houve a realização de culminância das atividades realizadas, em que os alunos apresentaram seus trabalhos para a comunidade escolar e para os pais. Alguns alunos fizeram a leitura dos poemas de sua autoria que também ficaram expostos com demais trabalhos (places to visit), em salas devidamente organizadas para apreciação da comunidade.

Assim, pudemos constatar, que a variedade de perspectivas sob um mesmo tema possibilitou aos alunos a retomada de alguns pressupostos e experiências vividas, levando-os a uma aprendizagem mais significativa.

Difícilmente uma única disciplina seria suficiente para abordar todos os lados de uma determinada questão. Sendo assim, o ensino interdisciplinar é mais abrangente, uma vez que aborda ângulos diferentes de uma mesma situação, e isso torna a aprendizagem mais rica, desafiadora e valorosa, pois estará relacionada à realidade do aluno.

Vale ressaltar que as experiências educacionais são mais autênticas tanto para os alunos quanto para os educadores que também usufruem grandemente dessa metodologia, pois passarão a ter um conhecimento mais amplo sobre os temas abordados, que irá além das fronteiras de suas disciplinas, uma vez que integrará as várias áreas dos saberes. Além disso, há uma maior interação entre o corpo docente, o que fará com que os professores fiquem mais unidos em prol de um bem comum: o de preparar melhor o aluno para o convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a interdisciplinaridade continua seu caminho pela (re)construção do conhecimento unitário e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber. Na escola, essa noção é materializada em práticas e reflexões como a integração de conteúdos e a interação entre ensino e pesquisa.

Para isso, é fundamental que se discuta a interdisciplinaridade na escola e, mais do que isto, que o educador queira cultivar-se para essa nova prática, pois tal processo é atitude e está intimamente relacionado a essa nova perspectiva de mundo. Embora, muitos professores tenham ouvido falar desse tema apenas recentemente, e, portanto consideram-no como uma ideia nova, uma sobrecarga de trabalho, um certo medo de perder privilégios e direitos estabelecidos, ele deve representar o interesse pela construção do conhecimento e de uma prática pedagógica mediante uma nova ótica que leva à construção da necessária e urgente humanização pela visão globalizadora.

Conforme Fazenda (2008) existe cinco princípios relacionados a essa prática: humildade, espera, respeito, coerência e desapego. Esses princípios são a base para o sucesso da interdisciplinaridade na sala de aula, uma vez que para alcançar os resultados esperados é importante que todos sejam humildes ao demonstrar seus conhecimentos e técnicas; saibam o momento propício para falar e ouvir; respeitem os outros; sejam coerentes quanto ao que dizem e fazem e pratiquem o desapego do conhecimento, não achando que são mais nem menos que os outros.

Reflico que nossa prática pedagógica tradicional levou-nos a tratar os acontecimentos da realidade social de forma fragmentada e desvinculada das experiências significativas do educando, sem levar em conta os contextos culturais, sociais, políticos, econômicos e pessoais. É de suma importância considerar a abordagem contextualizada fundamentada no ponto de vista globalizador, buscando a operacionalização através do aprendizado da interdisciplinaridade. Ao adotarmos o exercício interdisciplinar na escola, envolvemos todos os educadores de diferentes formações e conseguimos envolver os temas transversais às disciplinas. Só assim, professores e alunos compartilham o aprendizado e constroem juntos o conhecimento.

Diante dessas reflexões acerca da temática, cabe aos docentes e ao sistema identificarem as vantagens e viabilidades de utilizarem essa metodologia nas salas de aula, pois não é possível fazer interdisciplinaridade sozinho. É trabalho de equipe que pressupõe a interrelação mútua de mais de um “educador”, pois segundo a ótica de Rubem Alves, há uma distinção entre professor e educador. “Professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (apud FERACINE 1998, p. 50).

Entendemos, assim, que a interdisciplinaridade não é apenas propósito e intenção; é construção lenta, gradual e coletiva que se desenvolve interiormente, a partir de uma nova postura, de uma atitude nova de abertura que se desenvolve na união de potencialidades que devem ser aprimoradas partindo da necessidade de se adquirir uma nova consciência reflexiva, uma mudança de perspectiva e uma nova visão de mundo.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf>. acesso em: 22/04/10.

FAZENDA, Ivani C. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FERACINE, Luiz. *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: EPU, 1990

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais, In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação escolar. In: *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. Ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008

PETRÁGLIA, Izabel C. *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira/Universidade São Francisco, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres*. Terra livre: as transformações do mundo da educação, São Paulo, n. 14, 100-124, jan-jul 1999

O TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA VISITA AO TEATRO AMAZONAS EM UMA TURMA DE OITAVO ANO, DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

Maria Helena Mendes Cordovil¹
Angélica Karlla Marques Dias²

INTRODUÇÃO

O profissional docente, como formador de cidadão, precisa se reinventar todos os dias. Diariamente em nossas salas de aula, nos deparamos com diversas situações. Situações cotidianas que muitas vezes agem como desmotivadores de nossos alunos.

Uma ferramenta capaz de melhorar o desempenho escolar de nossos alunos é a união com colegas de outras disciplinas, com o intuito de juntos estimularmos os discentes. Nosso objetivo enquanto educador vai além de repassar conteúdo. A interdisciplinaridade colabora como uma ferramenta muito eficaz para o alcance desses objetivos.

O compartilhamento de experiências entre os profissionais de educação das diferentes áreas contribui para que o aluno compreenda melhor os conteúdos aplicados. A interdisciplinaridade demonstra que apesar de sermos de áreas diferentes trabalhamos para um bem comum: o desenvolvimento de nossos alunos.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Atuando na Escola Municipal Vicente Cruz,
E-mail: helenacordovil@hotmail.com

2. Professora Formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade Estadual do Amazonas. Membro Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete/UEA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.
E-mail: profangelicadias@gmail.com

Com base nesses princípios os profissionais das áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e, Educação Física, da Escola Municipal Vicente Cruz, nos unimos num Projeto Interdisciplinar, como parte do Projeto de Pós-Graduação oferecido pela Universidade Estadual do Amazonas, em Gestão de Projetos e Formação Docente. Uma atividade extraclasse que demonstrou resultados além das expectativas propostas, demonstrando que a união dos profissionais docentes pode resultar em aprendizado para os alunos.

Foi realizada uma visitação no Teatro Amazonas com os profissionais das áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Educação Física, juntos com os alunos da Escola Municipal Vicente Cruz, uma experiência nova e de grandes estímulos para o aprendizado. Esta visitação resultou em várias atividades desenvolvidas pelas áreas envolvidas, demonstrando na prática a fundamentação de Lenoir sobre interdisciplinaridade: interdisciplinaridade curricular, interdisciplinaridade didática e a interdisciplinaridade pedagógica.

1. EXPERIÊNCIA DOCENTE

Para esta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema abordado mediante leitura de diversos autores que tratam da temática, em artigos científicos presentes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) de acordo com as seguintes palavras chaves: interdisciplinaridade e prática docente; formação docente, desafios e possibilidades da prática interdisciplinar no cotidiano escolar. Bem como a visitação ao Teatro Amazonas junto com os discentes escolhidos das diversas turmas do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Vicente Cruz

Na literatura pesquisada existem diversas interpretações para o termo interdisciplinaridade, cada autor apresenta sua concepção sobre o tema, o ponto em comum a todos é que a prática docente interdisciplinaridade deve possuir em sua metodologia sensibilidade, incentivar a curiosidade, desenvolver o gosto pela colaboração e principalmente despertar o interesse pelo trabalho em equipe.

Partindo dessa premissa o professor deve construir a sua identidade docente, com o objetivo de consolidar a sua prática (HASS, 2011), define que o hábito interdisciplinar exige: autoconhecimento, escrita de um memorial, reflexão sobre a prática, esforço na leitura, capacidade de superar sua visão; superar a fragmentação de seu conhecimento; e diálogo entre as áreas envolvidas.

A troca e cooperação entre os profissionais das diversas disciplinas rompe barreiras fazendo com o que o objetivo de estudo tenha o destaque merecido.

Lenoir (2001), define três aspectos fundamentais para a efetivação da interdisciplinaridade, sendo eles: a interdisciplinaridade curricular; a interdisciplinaridade didática, ou seja o planejamento do trabalho interdisciplinar a ser realizado, adaptando os planos específicos de cada disciplina gerando integração entre os conteúdos selecionados e a interdisciplinaridade pedagógica, que será a aplicação prática que irá ocorrer na sala de aula.

É primordial que o trabalho selecionado desenvolva a criatividade dos alunos, estimulando sua participação nos ambientes propostos, interligando os conhecimentos adquiridos neste projeto.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como profissional do magistério há 25 anos, atuando atualmente na Escola Municipal Vicente Cruz, ministrando a disciplina de Língua Inglesa. No ano de 2017 fui contemplada para participar da pós-graduação através das Oficinas de Formação em Serviço – OFS, oferecida pela Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a SEMED/Manaus.

Essa formação está voltada para a Gestão de Projetos e Formação Docente. Como relato pessoal, a especialização chamou minha atenção, pela temática abordada, em nossos primeiros encontros foram explanados a metodologia a ser utilizada durante o processo de aprendizado. Nessa metodologia os alunos não ficariam sem aula, pois os estagiários, ou melhor, os Assistentes à docência (ADs), que são alunos de graduação da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) substituíam os professores em sala de aula ministrando o conteúdo ou revisões enquanto participávamos do curso. Para os ADs foi uma experiência prática da docência, para os alunos foi uma continuidade das aulas não havendo prejuízo de conteúdo além de vivenciarem a aprendizagem com outros profissionais.

Em cada encontro da formação, evidenciava cada vez os benefícios do ensino interdisciplinar nas minhas práticas pedagógicas, e como poderia mudar e aperfeiçoar minha vida profissional,

Em 13 de novembro de 2018, foi realizado um trabalho interdisciplinar com os alunos. Uma visita ao Teatro Amazonas. Foi uma experiência incrível, os alunos ficaram perplexos diante da imponência do teatro. Ao entrarmos, o interior do teatro mostrou toda sua beleza e exuberância, destaco aqui a surpresa no olhar dos alunos devido à importância histórica e cultural para nosso estado.

No término da visita, fomos até a praça São Sebastião, onde foi degustado um lanche oferecido pelas professoras Regina e Angélica, nesse momento de descontração, os alunos aproveitaram o espaço para explorar o lugar, tirar fotos, correr e sentir o vento soprar em seus rostos naquela tarde. A felicidade era palpável.

É gratificante perceber que uma aula fora das quatro paredes gerou tanta curiosidade, felicidade e resgate de cidadania para todos, alunos e professores.

Em março de 2019 nos reunimos para planejar o trabalho a ser desenvolvido a partir da visita realizada ao Teatro Amazonas. Decidimos pela elaboração de um projeto coletivo, interdisciplinar. Discutimos a melhor maneira de implementar um projeto de aprendizagem interdisciplinar que alcançasse eficazmente os objetivos de cada disciplina dentro de todo o processo.

No planejamento mensal escolar foi inserido a parte que coube a cada disciplina desenvolver com seus alunos dentro do projeto. Verificamos os conteúdos prescritivos e escolhemos um deles para trabalharmos, a partir dele os não prescritivos.

Na tabela abaixo apresento o planejamento do projeto.

Planejamento:	Dimensão das intenções.	
a) Situação geradora /Tema:	Visitação ao Teatro Amazonas	
b) Disciplina em diálogo:	Matemática; Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.	
c) Conteúdos prescritivos/ AO de cada Disciplina	Matemática	Figuras planas; desenhos geométricos.
	Língua Portuguesa	Textos literários; relatos de eventos e acontecimentos; linguagem coloquial e culta; texto descritivo (produção textual); história em quadrinhos; relatos de experiência pessoal e história de vida.
	Língua Inglesa	Places to Visit; Places in the World (lugares para visitar, lugares da mundo).
	Educação Física	Velocidade, revezamento.
d) Conteúdos não prescritivos/contextuais:	Matemática	Figuras planas e tipo de arco a partir da observação do Teatro Amazonas.
	Língua Portuguesa	Produção Textual a partir da experiência e das informações sobre o Teatro Amazonas.
	Língua Inglesa	Mural de lugares turísticos, atribuindo legendas em inglês.
	Educação Física	Conceito de velocidade e de resistência, tendo como referência o espaço ao redor do Teatro Amazonas.
e) Sujeitos envolvidos nas ações:	Professores e alunos farão o acompanhamento das aulas durante o desenvolvimento do projeto de aprendizagem na escola.	
f) O que ensinar? Conteúdos/ objetivos prescritos de aprendizagem:	Matemática	Levar os alunos a identificar as figuras planas no Teatro Amazonas, destacando as mais presentes; e também a classificar os tipos de arcos.
	Língua Portuguesa	Fazer com que os alunos produzam textos em quadrinhos, descritivos e narrativos, observando as formas de escrita de cada gênero. E que também os alunos possam identificar a estrutura da HQs e de textos narrativos e literários, reconhecendo suas características.
	Língua Inglesa	Aprimorar a aprendizagem do vocabulário em inglês.
	Educação Física	Levar os alunos a observar o espaço ao redor do Teatro Amazonas, destacando as possibilidades de aprendizagem sobre velocidade, resistência, frequência de repouso, elipse.

g) Interdisciplinaridade:	Matemática	Relação entre o conceito de arco e de figuras planas e as possibilidades de aprendizagem sobre geometria a partir do Teatro Amazonas.
	Língua Portuguesa	Com a visita ao Teatro Amazonas e mediante pesquisa, entrevistas, elaboração de mural, desenvolver atividades de produção textual de diferentes gêneros com os alunos. Além disso, fazer com que eles observem na literatura sobre o Amazonas, a escrita de palavras que se modificaram com o tempo e que ainda hoje são usadas em algumas placas de informação no interior do Teatro.
	Língua Inglesa	O fato de relacionar a experiência de visita ao Teatro Amazonas com a perspectiva de interesse de muitos turistas que vêm a Manaus, levar os alunos a compreender as mensagens geralmente em duas línguas (inglês e português) encontradas nos espaços não formais de educação.
	Educação Física	Tendo como referência o espaço ao redor do Teatro Amazonas, relacionar os conceitos de velocidade e de revezamento com atividades físicas apropriadas a esse espaço.
h) Conteúdo a partir do tema gerador ou situação geradora/contextuais:	Matemática	Figuras planas e tipos de arco com imagens, na cidade de Manaus e em outros lugares do Brasil.
	Língua Portuguesa	O conteúdo das histórias em quadrinhos, dos poemas, das narrativas e dos textos orais e descritivos a serem trabalhados com os alunos tem referência na visita ao Teatro Amazonas.
	Língua Inglesa	Os referentes de legendas em inglês em lugares turísticos são propostos aos alunos a partir da experiência vivenciada por eles, na visita ao Teatro.
	Educação Física	Práticas de atletismo são possíveis de serem realizadas no espaço do Teatro Amazonas.

Após o planejamento foi elaborado um calendário de atividades a serem desenvolvidas em cada disciplina no período de duas semanas no mês de abril, mas esse período foi prorrogado devido às atividades da escola.

A disciplina de Língua Inglesa ficou responsável pela elaboração de um mural com locais turísticos do Amazonas com legendas em inglês.

O primeiro passo desenvolvido com os alunos foi a pesquisa e seleção das fotos dos pontos turísticos do Amazonas, após essa seleção foram catalogadas as fotos nos dois idiomas, inglês e português. Importante salientar que tanto a seleção quanto a catalogação foram realizadas pelos alunos, onde demonstraram entusiasmo, curiosidade e dinamismo. A etapa seguinte foi a impressão das fotos que foram recortadas pelos alunos para serem fixadas no mural, a ser confeccionado por eles.

A escola forneceu os materiais necessários para esta atividade que foi realizado no pátio da escola, por ser um espaço amplo. Por último foi realizada atividade de revisão dos conteúdos das legendas com atividades oral e escrita.

No dia 31 de maio de 2019. Houve a culminância do projeto de aprendizagem “Linguagens e Cultura: Uma Experiência Interdisciplinar” com a participação e visita da comunidade escolar ao evento.

Esse projeto interdisciplinar trouxe mais dinamismo as nossas aulas. Os alunos ficaram mais motivados e participativos, o “algo novo” fora do foco do livro e do quadro branco, foi mais atrativo e concreto para os alunos, resultando em melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como profissional docente, formadora de cidadãos, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos visando transformar o contexto escolar em uma experiência mais atrativa e prazerosa para os alunos.

Partindo dessa premissa foi que aceitei o desafio de participar da Pós-graduação através das Oficinas de Formação em Serviço – OFS, ministrada pela Universidade Estadual do Amazonas.

Apesar de ter participado de experiências interdisciplinares anteriormente, o que me motivou a mergulhar neste experimento foi o nome do curso “Gestão de Projetos e Formação Docente”, pois eu imaginei que finalmente aprenderia a fazer projetos de fato, ou seja, documentar a prática escolar, dentro das normas. Outro fator importante foi o não deslocamento do nosso ambiente de trabalho, pois nesta pós-graduação houve a participação dos Assistentes à docência (ADs), alunos de graduação da Universidade Estadual do Amazonas, que ficaram em nossas turmas enquanto nós estudávamos e que também tiveram a oportunidade de vivenciar a prática docente.

A cada encontro que tínhamos ficava evidente a necessidade de mudança das nossas práticas escolares, assim como um novo olhar sobre o currículo que é trabalhado na escola, que nos amarra e limita a nossa atuação como agente de transformação da sociedade.

No decorrer do curso participamos de algumas oficinas de arte que em muito contribuíram para a quebra de paradigmas e que me ajudaram a desconstruir o preconceito com esta disciplina, pois a arte está todo lugar.

Percebi que a visita ao Teatro Amazonas foi muito estimulante não só para os alunos mais também para os professores, pois assim como muitos alunos nunca tinham visitado o interior do teatro alguns de nós também não.

Durante a implementação do projeto com a turma do oitavo ano, na confecção do mural com legendas em inglês de lugares turísticos do Amazonas, observei que os alunos tiveram uma ótima aceitação da atividade que foi feita fora da sala de aula. Esta simples saída de sala estimulou a participação da turma na atividade proposta.

Esta experiência com projeto interdisciplinar me oportunizou a ampliação da minha visão a respeito do conceito e da prática de projetos de aprendizagens no ambiente escolar onde todos saem ganhando, pois somos eternos aprendizes buscando melhorar nossas capacidades docente almejando alcançar nossos objetivos: a aprendizagem dos alunos e sua formação cidadã

REFERÊNCIAS

FAZENDA; I. C. A; GODOY, H. P. *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. 50. Ed. São Paulo: Cortez, 2014. 285p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 254p. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em junho/2019

HASS, Celia Maria. *A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica*. International Studies on Law and Education 8 mai-ago 2011 CEMOrOc-Feusp / IJIUniv. do Porto. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8468089-A-interdisciplinaridade-em-ivani-fazenda-construcao-de-uma-atitude-pedagogica.html>> Acessado em julho/2019

LENOIR, Yves. *A importância da interdisciplinaridade na formação de professor do ensino fundamental*. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1759/1743>> Acesso em julho/2019

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002. 102 p. Disponível em: < <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-complexidade.pdf>> Acesso em: julho/2019.

O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II¹

Vanderley Ferreira de Farias²
Angélica Karlla Marques Dias³

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental, com permanência de nove anos, é uma das fases da educação básica, composto de duas etapas: a primária, designada Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e a secundária, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Segundo Berti e Carvalho (2007, p.2) “muitas crianças concluem a primeira e entram na segunda fase do ensino fundamental exibindo dificuldades conceituais fundamentais, pertinentes ao sistema de numeração decimal e às quatro operações básicas”. Desse modo, Silva (2011) dispõe que “os alunos que não conseguem aprender esses conceitos que são básicos terão dificuldades na aprendizagem de outros conteúdos matemáticos”.

1. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Gestão de Projetos e Formação, oferecido pela UEA – Universidade do Estado do Amazonas & SEMED - MANAUS, sob a orientação da Professora Ma. Angélica Karlla Marques Dias.

2. Licenciado em Matemática, Pós-Graduação Lato Sensu - MBA em Psicopedagogia Institucional (Universidade Anhanguera – UNIDERP); Pós-Graduação Lato Sensu – Metodologia de Ensino de Matemática (Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI); Pós-Graduação Lato Sensu – Metodologia do Ensino para Educação de Jovens e Adultos (FAEL-Faculdade Educacional da Lapa). E-mail: vfdf1981@hotmail.com

3. Professora Formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade Estadual do Amazonas. Membro Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete/UEA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.
E-mail: profangelicadias@gmail.com

De um modo geral, os educadores do 8º ano apontam a falta de baseamento com que os estudantes aparecem até eles. Porquanto o aguardado é que estes educandos comandem as intervenções com números naturais, compreendendo o uso do algoritmo e a concepção na oportunidade de indicar a operação para deliberar as conjunturas sugeridas pelo docente.

A educação de Matemática gera percepções opostas, de tal modo para quem ensina, como também para quem aprende: uma definição, a demonstração de que se atinge uma informação imprescindível; de outro, a insatisfação diante de implicações contraproducentes contraídas comumente em enfoques matemáticos e à aprendizagem.

A apreensão em modificar esse fato já vem de extensa data. Na década de 60, o ensino de Matemática no Brasil foi determinado por um abalo de renovação curricular, que ficou versado como Matemática Moderna, que aparece como uma opção a catequização tradicional. As modificações acontecidas foram mais florescentes e jogam escotar as mudanças sucedidas nas extensões políticas, sociais, econômicas e culturais do nosso país. Mesmo assim, o ensinamento dessa matéria, embora proporcione muitas dificuldades e a frustração acadêmica permaneça, e por conseguinte a procura por inovações de possibilidades para melhoramento da aprendizagem dos estudantes permanecem.

Os educadores e investigadores buscam novos procedimentos para aperfeiçoar as metodologias de ensino-aprendizagem. Apareceram então, determinadas aflições em Educação Matemática, alcançados por investigadores brasileiros, simultaneamente com docentes matemáticos do exterior. Conforme Silveira e Miola (2008, p. 51) transversalmente dessas equipes houve um cometimento para o nascimento de determinadas disposições em Educação Matemática, admiráveis para aperfeiçoar qualitativamente o ensino e a aprendizagem dessa disciplina.

Semelhantes convergências, solução de dificuldades e modelação matemática. É respeitável sobressair que não existe uma disposição mais perfeita que a outra, mas elas se aperfeiçoam, ou seja, pode-se afligir com elas respectivamente ou propor as que mais se combinam ao período ou conteúdo que se quer educar, pois elas estão retornadas para aos atos que motivam os afazeres docente no contexto escolar.

É consensual o conceito de que não permanece um exclusivo acesso para o ensino da Matemática. No entanto, é essencial que o educador aprecie as distintas possibilidades de trabalho em sala de aula para conseguir estabelecer sua prática.

Foi preparado um exercício individual com o desígnio de conferir a informação dos educandos em afinidade a circunstâncias abrangendo o procedimento das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, e a disposição em determinarem dificuldades com essas operações em condições que parecem ser vividas frequentemente. Os problemas expostos pelos estudantes na solução desses exercícios auxiliarão as apreciações desse trabalho, em que constituirão dotados como informações de análise: os métodos empregados pelos alunos para definir cada circunstância; a disposição de agir com o algoritmo de solução das operações; concepção de situações-problemas. Preparamos as apreciações dos trabalhos tratados com os educandos, a partir das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), proporcionando primeiramente os problemas analisados em cada operação a partir dos aprendizados contrapostos por eles, seguidos das apreciações dos subsídios dos trabalhos para ultrapassar esses problemas.

Na atualidade abordar as operações aritméticas, para docentes e discentes, pode apresentar alguma coisa alheia, mas ela está contemporânea na educação de matemática durável em todo o andamento escolar que depreende a Educação básica.

Diante de tantas enigmas educadores deparam em sala de aula, pelo fato de que os estudantes não tenham o domínio das quatro operações fundamentais, surge-se a necessidade de uma metodologia de ensino mais encantadora e significativa onde os educandos de concerto com sua habilidade de aprendizagem estabelecerão a sua informação conexa a adição, subtração, multiplicação e divisão.

1. ADIÇÃO

A primeira intervenção a ser considerada, deparamos outras maneiras, diferentes do algoritmo usual. São bem semelhantes, porém abrangemos que o uso das classes e ordens são empregadas de modo a cooperar para o implemento da operação.

A adição é uma das quatro operações fundamentais da aritmética. Equivale em acrescentar dois ou mais números naturais, conhecido como parcelas, que determina em todos os fatos um exclusivo resultado que denominado de soma ou total. O ato de somar uma certa coisa ocorre regularmente no nosso dia-a-dia, como, por exemplo, adicionar o troco que auferimos de uma aquisição para corroborar se está exato. O sinal indicativo é o sinal mais (+). Esse é o operador aritmético da adição. Na adição os números antes do sinal de igual são chamados de parcelas, enquanto que o número depois da igualdade é a soma ou o total da adição.

Existe uma propriedade onde atrelamos os elementos de dois ou mais conjuntos, formando um novo conjunto. As propriedades da adição são: fechamento, comutatividade, associação e elemento neutro. Se modificarmos as parcelas de lugar na adição, o resultado não se altera.

Por vezes, os educandos não alcançam solucionar definido enigma, não porque tenham dificuldades matemáticas, mas, por não conseguirem perceber o pronunciado do exercício. Como é que se pode pedir a alguém para fatorizar uma expressão, se essa pessoa nem sequer sabe o que significa a palavra fatorizar, nem o que é um fator? Um dos vários assuntos que são abordados nos primeiros anos de escola e mais rapidamente esquecido, está relacionado com o nome dos termos (nomenclatura ou terminologia) utilizados nas quatro operações básicas fundamentais: a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão.

2. SUBTRAÇÃO

A significação dessa operação tem alterações, como nos exemplos a seguir: diminuir a inflação, deduzir parte das taxas, pagar-me o restante devido e qual a diferença entre os tamanhos, etc. Essas significações de correto jeito empregam os conceitos compreendidos na subtração: extrair, comparar e completar. Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra “subtrair” significa operar a subtração e a palavra “subtração” significa um ato ou efeito de tirar algo de alguma maneira de outro maior.

Algoritmo da subtração é um procedimento que consegue ser usual para abrandar números a fim de conseguir sua diferença. Em outras palavras, é uma metodologia para **subtrair**. Esse **algoritmo** é muito semelhante como o da soma. Para utilizá-lo, devemos colocar os números a serem **subtraídos** um sobre o seguinte, de

maneira que seus valores posicionais fiquem corretos, isto é, unidade sobre unidade, dezena sobre dezena, e assim por diante.

Deve-se observar, nesse **algoritmo**, que o menor número continuamente será **subtraído** do maior. Isso denota que o maior número necessita ser alocado sobre o menor para ser modificado espontaneamente em minuendo, mesmo que não o seja. O que transforma de dificuldade para dificuldade é a análise do resultado. Para obter a subtração, primeiramente, **subtraia** os **algarismos** que bancam as unidades, em seguida, os algarismos das dezenas e assim por diante, até que não haja mais subtrações a serem feitas.

Na área de Matemática no eixo Números, consistir em indispensável que o aluno necessita apresentar se intitulado dos objetos de informação entre eles:

Contagem de rotina, contagem ascendente e descendente, quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparações. Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100), Reta numérica, Construção de fatos fundamentais da adição, Composição e decomposição de números naturais, Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar) (BRASIL, 2016, p. 234).

O eixo Números é expandido e determinado por objetos de informação que o estudante precisa contrair ao extenso do momento de estudo do ano, e que chegue receber todas as capacidades que constituam indispensáveis na matemática de acordo com a sua fase estudantil.

Com essas indagações e outras, o estudo em sala de aula, irá admitir ao estudante formar operações matemáticas envolvendo os números no procedimento da adição e subtração, e ao mesmo tempo se aproveitando dos princípios culturais das gerações anteriores. Portanto, segundo Farias, Azeredo e Rêgo (2016, p. 25) acrescentam que:

O professor precisa motivar o estudante a adotar uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem de Matemática, transformando-o, por meio da compreensão, em um sujeito autônomo. Para isso, os docentes devem acreditar nas potencialidades de todos os seus alunos.

Além disso, as precisões habituais fazem com que os educandos ampliem sua inteligência necessariamente prática, que deixa distinguir problemas, buscar e escolher elementos, tomar decisões e, expandir a extensa habilidade para lidar com o conhecimento matemático. Quando essa competência é potencializada pelo ambiente escolar, a aprendizagem proporciona melhores resultados.

3. MULTIPLICAÇÃO

A multiplicação é cometida de consecutivas adições e carece de uma explicação da situação proposta. As considerações da multiplicação são de suma estima para que o estudante aprenda e construa seu raciocínio. "Assim, é importante que o professor construa uma fundamentação sólida sobre o significado da multiplicação, para que

o aluno possa entender outros processos e outros conceitos” (D’AUGUSTINE, 1976, p.94). Por outro lado, em apontamento mais atual temos: “Uma abordagem frequente no trabalho com a multiplicação é o estabelecimento de uma relação entre ela e a adição: nesse caso a multiplicação é apresentada como uma adição de parcelas iguais” (PCN 1ª à 4ª série, p. 109).

Conhecemos muito pouco sobre a procedência da multiplicação empregada pelos povos antigos, sendo que os egípcios faziam uso de duplicar valores até chegar à solução.

Examinamos que muitas dificuldades expostas pelos educandos acompanham os pensamentos de García (2011) quando afirma que essas dificuldades vão incidir na pouca compreensão ou denominação de operações matemáticas e na codificação de problemas com símbolos numéricos, bem como na realização dos passos operatórios e na dificuldade com a operação de multiplicar (GARCÍA, 2011).

Mendes (2012) salienta a importância de que a educação e a aprendizagem da multiplicação sejam praticados numa perspectiva em que se analise o incremento do sentido de número. Além disso, a expressão tenha uma significação muito amplo e seja empregada em contextos distintos, o desenvolvimento do sentido de número é considerado fundamental pelos docentes matemáticos, e tem sido citado, em apontamentos curriculares diversos, como um dos objetivos fundamentais da aprendizagem da matemática, especificamente nos anos iniciais de escolarização.

A **multiplicação** é um desenvolvimento natural da **adição**, pois é deliberada de modo que conceba a **soma** de determinado número de conjuntos que possuem a mesma quantidade de elementos. Por exemplo: é usual comprar muitos exemplares de um mesmo produto em supermercados.

4. DIVISÃO

Apontada como quarta operação fundamental é ainda versada como operação inversa da multiplicação. Dividir constitui partilhar quantidades em partes iguais.

Incide em dividir dois números, o dividendo e o divisor, que produz dois resultados chamados de quociente e resto. Seu símbolo é o “÷”. No entanto pode variar, por exemplo, no teclado do computador o símbolo adotado é a barra “/”, em outros casos, “:”. A divisão é a ação de dividir em partes iguais para todos. O número que está sendo dividido em partes iguais é chamado de dividendo; o número que indica em quantas vezes vamos dividir é chamado de divisor; o resultado é chamado de quociente; o que sobra é chamado de resto. Segundo o dicionário Aurélio, divisão significa “partir ou distinguir em diversas partes; separar as diversas partes de.” Na divisão, utilizamos praticamente o mesmo método da multiplicação.

A compreensão matemática surgiu na antiguidade a partir das necessidades dos indivíduos na existência usual, como calcular, aferir, contar, coordenar, “[...] em sua origem, a matemática constitui-se a partir de uma coleção de regras isoladas, decorrentes da experiência e diretamente conectadas com a vida diária” (BRASIL, 2001, p. 27). Segundo o Referencial Curricular de Matemática Ensino Fundamental de 5º a 8º série/ 6º a 9º ano, (MARANHÃO, 2010, p. 37) a Matemática estabeleceu-se a partir de um conjugado de princípios separados e de conhecimentos da existência cotidiana. A narração exhibe que a educação de Matemática foi composta a partir das obrigações de cada povoado. Os primordiais vestígios de composição de rudimentos

matemáticos foram deixados dos povoados egípcios e babilônios (2500 a. C.), os quais constituíam frequentes para determinar dificuldades objetivas, comumente achegados ao comércio, contagem de impostos, constituições de habitações, proporcionais de terras e outros.

Entende-se, que muitos dos docentes que atuam em sala de aula ainda labutam com o método antigo-ensino habitual, como qual os estudantes sentem-se incapazes de expandir o seu aprendizado, tem dificuldade de resolver determinados tipos de problemas, por ficarem acabrunhados de forma recorrente, repete, e acompanhe o exemplo. Esta instrução não induz em estima a informação do aluno, o que bloqueia a compreensão do conhecimento e a disposição de procedimentos que possibilitem a legítima aprendizagem. De acordo com D'Ambrósio, a educação de matemática carece transformar:

[...] a ênfase do conteúdo e da quantidade de seus conhecimentos que a criança adquira, para uma ênfase na metodologia que desenvolva atitude, que desenvolva capacidade de matematizar situações reais, que desenvolva capacidade de criar teorias adequadas para as situações mais diversas, e na metodologia que permita o recolhimento de informações onde ela esteja, metodologia que permita identificar o tipo de informação adequada para uma certa situação e condições para que sejam encontrados, em qualquer nível, os conteúdos e métodos adequados (D'AMBROSIO, 1986, p. 14).

É imprescindível que o educador acolha as perspectivas e importâncias dos discentes em afinidade ao ensino da matemática, e que é o estudante o enfoque da aprendizagem certificando-o a leitura e escrita da linguagem matemática (DANYLUK, 2002), levando em estima a sua técnica e conhecimento na metodologia ensino-aprendizagem. Conforme D'Ambrósio:

[...] exige o ensino de uma matemática que permita à criança lidar com o mundo à sua volta, além disso, permite a capacidade do aluno de solucionar problemas, cálculos, capacidades intelectuais e de desenvolvimento do pensamento e do conhecimento (D'AMBROSIO, 2003, p. 1).

A conquista da informação acontece quando o estudante constitui afinidades entre as novidades ideias se as suas já existem. Para que isso aconteça, o educador tem o desempenho de cometer o elo que adequa a influência mútua entre a informação antecedente do educando e os novos conhecimentos. A matemática proporciona ao educador, diferentes ensejos de provocar seus estudantes a descobrirem dissoluções para os assuntos que encaram na vida cotidiana.

5. DEBATE DE LISTA DE EXERCÍCIOS BÁSICOS APLICADOS

Estabelecem as apreciações dos afazeres apresentados com os estudantes, a partir das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), proporcionando

primeiramente os problemas notados em cada intervenção a contar dos aprendizados replicados por eles, acompanhados das apreciações dos aportes dos trabalhos para exceder esses problemas.

Referente ao questionário aplicado:

1ª Questão: Apenas um estudante errou, falta de interpretação do enunciado. Inclusive seu cálculo foi totalmente divergente de todas as alternativas.

2ª Questão: Todos os alunos acertaram a resolução.

3ª Questão: Todos os alunos acertaram a resolução.

4ª Questão: Somente o aluno A e V, não obtiveram a resolução da questão. Marcando alternativas diferentes, aluno A obteve 36 e aluno V 37. Todos sem esboço de cálculo.

5ª Questão: Maior índice de erros, quatro estudantes erraram. Aluno A e AI marcaram alternativa d, aluno B e V marcaram alternativa a,

6ª Questão: Todos os alunos acertaram a resolução.

7ª Questão: Três alunos erraram a questão. Tiveram três desacertos. O aluno A e F marcaram a alternativa b, o estudante AI marcou alternativa d.

8ª Questão: Três discentes erraram a questão. O aluno AI e W marcaram a alternativa c, e aluno B marcou alternativa b.

A resolução de problemas no campo multiplicativo, acredita-se que consiste em significativa para o aluno, mesmo compreendendo do problema que infelizmente é muito comum na realidade da educação no município de Manaus, não só com a matemática, mas com outras disciplinas como a língua portuguesa, que sem dúvidas estão inerentemente ligadas com as dificuldades que os alunos deparam.

Polya (1995), que é um dos pioneiros no ensino de matemática via resolução de problemas, decompõe a resolução de dificuldades em quatro fases, são elas: a compreensão do problema; o estabelecimento de um plano; a execução deste plano; e o retrospecto. Nessas fases, distinguindo que cada uma dessas divisões tem sua importância. A primeira etapa para a resolução de problemas é a compreensão, nesta fase é importante que o educando aprecie as partes eficazes da dificuldade, como as incógnitas, os dados e a condicionante. Para isso, é imprescindível que o pronunciado da questão esteja divulgado de um modo claro e coerente. Vale destacar que o problema deve ser bem indicado, capaz de despertar a importância da parte de quem irá resolvê-lo.

A aprendizagem das agilidades de cálculos sucessivamente foi analisada, nos problemas na matemática consiste em algo natural. Este dito vem se transformando nos tempos contemporâneos e esboços pertinentes a esta disciplina acrescentaram nos extremos momentos necessitado ao amplo empenho do pesquisador neste contexto, porquanto conforme García (2011, p. 214), “o conhecimento e as habilidades matemáticas fazem parte da nossa vida cotidiana desde idades tenras, nas tarefas habituais ou relacionadas com o trabalho e nas demandas sociais.” Os problemas de ensino-aprendizagem da matemática não são originados somente por determinada falha intelectual nem por escolarização insuficiente ou ineficaz, nem por déficits visórios ou auditivos.

García (2011), retrata:

Essas dificuldades vão incidir nas habilidades linguísticas (compreensão e emprego da nomenclatura matemática, compreensão ou denominação de operações matemáticas e codificação de problemas com símbolos numéricos), nas habilidades perceptivas (reconhecimento ou leitura de símbolos numéricos

ou sinais aritméticos, e agrupamento de objetos em conjuntos), nas habilidades de atenção (copiar figuras corretamente nas operações matemáticas básicas, observar os sinais das operações) e nas habilidades matemáticas (seguimento das sequências de cada passo nas operações matemáticas, contar objetos e aprender as tabuadas de multiplicar) (GARCÍA, 2011, p. 143).

Além disso, os problemas de aprendizagem da matemática ainda ficam conexos as dificuldades no incremento da expressão receptiva, da leitura e da grafia, aos transtornos no aumento da organização e os problemas de prudência e de conhecimento.

Johnson e Myklebust (2007) ressaltam que no estudo da contagem encontramos três importantes componentes:

- 1- Conhecimento da sequência das palavras numéricas (nomes e números);
 - 2- Correspondência termo a termo entre os nomes dos números;
 - 3- Conhecimento de que o produto da contagem representa a numerosidade da coleção de objetos que foram contados
- (JOHNSON E MYKLEBUST, 2007, p. 104).

O problema com aritmética básica diferencia-se pela indefinição ao se conseguir trabalhos com números, ou seja, os estudantes que têm tais problemas habitam ser aquém de seus amigos.

Aprecia-se que a aprendizagem das agilidades de matemática fica bem conexa com diferentes outros campos da informação. Compreende-se que os docentes precisam excitar, desde o princípio, o conhecimento, as agilidades motoras, linguísticas e de agudeza auditiva e tato, cogitando todos os jeitos indispensáveis para que o aprendente não exponha problemas com o número.

É relevante que os educadores fiquem continuamente observando e examinando sobre as dificuldades, tanto cognitivos, como afetuosas e igualitárias, encarados pelos seus estudantes, a fim de melhor auxiliá-los nas decisões próprias. Confia-se que seja admissível explicar os fundamentais originários e decorrências dos enigmas que oferecem na aprendizagem da matemática.

Do posto de vista metodológico, considerando sua natureza, este trabalho caracterizou-se por uma pesquisa aplicada, exploratória e qualitativa. Que foi realizada com uma amostra de 12 alunos, voluntários, do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola pública situada na zona centro-sul do município de Manaus.

A realização desta pesquisa de campo, teve como propósito visualizar os conhecimentos apresentados pelos alunos na realização das quatro operações fundamentais da matemática. Para isso foi aplicado teste diagnóstico contendo operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Nos testes foram coletadas informações que se relacionam com o conteúdo aprendido na escola e o conhecimento trazido pelo aluno de sua vivência cultural. Assim foi possível saber se os alunos estão conseguindo fazer a transição do conteúdo dado em sala de aula para o seu cotidiano de modo a facilitar o seu trabalho e a sua vida em geral.

Os testes de adição, subtração, multiplicação e divisão continham um questionário com os itens de resposta: A, B, C, e D. A realização dos testes aconteceu em maio de 2018, e os alunos tiveram 50 minutos para realizá-los. Todavia em sua maioria foi resolvido em 28 minutos aproximadamente. O trabalho foi realizado para que fosse

analisado o grau de habilidade com o algoritmo das operações fundamentais, sendo então realizadas apenas questões envolvendo as quatro operações.

Em síntese, toda a atividade de campo se deu do seguinte modo:

Compreende-se que possui uma ampla dificuldade dos estudantes na intervenção de adição, isto avigora a precisão e seriedade do docente no trabalho com as fases de incremento das operações fundamentais, pois segundo ressalta Drouet (2005, p. 23): “Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto”.

É respeitável que o docente adote aumentado nos educandos as suas fases de aprendizagens, partindo continuamente de conjunturas problematizadas, da mais ingênua até as mais difíceis, alterando os educandos a encontrarem os caminhos para a dissolução destes enigmas.

Na matemática, o método ensino-aprendizagem é aquele que elemento de uma demanda problematizadora para desencadear a conversação, no qual o educador conduz o que sabe, aplicando as informações precedentes e os conhecimentos antecedentes do educando. Portanto, ambos abordam a uma composição que esclarece ou determina a situação-problema que desencadeou a contenda, que permanecerá bem resolvida se tiver uma explicação prévia (DROUET, 2005, p. 25).

Sobre isso Vygotsky (2007, p. 94-95), afirma que:

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 2007, p. 94-95).

Os problemas em matemática podem acontecer de distintas maneiras. Aqueles aprendentes que exibem problemas nos primeiros aprendizados das operações básicas de cálculo, adição e subtração, podem conter, no futuro, enigmas cognitivos, expondo conhecimento escasso das agilidades principais que serão determinadas mais tarde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática retrata na coletividade, a edificação igualitária e suas percepções de sabedoria, do conhecimento e da plenitude. É dominada pelas composições econômico-social e seu aceitamento modifica conforme as precisões autênticas ou visíveis da coletividade e seus fragmentos. Desta maneira, a matemática é uma ferramenta essencial para a conservação e o incremento de muitas áreas da informação do ser humano e compreendemos que esta informação é produto de um extenso método de construção recíproca entre aluno, professor e as diferentes realidades que os rodeiam.

Neste aspecto, entendemos que não prosperam educar aos nossos estudantes simplesmente procedimentos e operações que derivem a determinar pontos pré-determinados pelos educadores, precisamos labutar a explicação dessas demandas matemáticas, usando os instrumentos indispensáveis para que os estudantes cheguem a obter a solução adequada da sua forma e não do modo do docente, porquanto quão ressalva D'Ambrosio (2001): "É necessário desenvolver a inteligência matemática das crianças, inteligência que é perdida quando, na escola, ela tem que aprender "a maneira certa de lidar com as operações numéricas".

Durante a investigação entendemos o quão os discentes têm deficiência ou lacunas na resolução das quatro intervenções fundamentais da matemática. De uma forma geral foi presumível entender que os educandos indagados oferecem problemas em realizar operações aritméticas, em envolver a disposição das informações, proporcionando então pouca capacidade com o raciocínio aritmético. Consoante já havia sido mencionado por Johnson e Myklebust (2007) e García (2011) em suas pesquisas.

Para alguns estudantes o ensinamento da matemática se torna complexo porque o que fica sendo lecionado não é significativo para sua vida fora do colégio. Compete ao docente procurar modos de empregar em sala de aula a informação matemática habitual de seus educandos, contextualizando a sabedoria matemática com a vida do aluno.

Esta estratégia técnica contornará muito mais encantadora à aprendizagem da matemática, pois apreciará as informações automáticas dos estudantes, correlacionando-os com a matemática. Com isto o educador permanecerá estimulando e instigando a conveniente habilidade do estudante de estabelecer sua informação. A Matemática encaminha-se quase exclusivamente na esfera das apreciações abstratas e de suas inter-relações. Para corroborar suas afirmativas, o matemático emprega apenas raciocínio lógico.

REFERÊNCIAS

BERTI, N.M.; CARVALHO, M.A.B. *Erro e estratégias do aluno na matemática: contribuições para o processo avaliativo*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2007. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_unioeste_mat_artigo_nivia_martins_berti.pdf>. Acesso em 29 jun. 2019. ISBN 978-85-8015-037-7.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério Da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Da Realidade à Ação: Reflexões sobre a Educação e Matemática*. São Paulo, Summus Editorial. 1986.

_____. Desafios da educação matemática no novo milênio. *Educação Matemática em Revista*. São Paulo, n. 11, ano 8, 2001.

_____. Etnomatemática. In.: *Diário na escola: diário do grande abc*. Santo André, 2003. Disponível em: <<http://etnomatematica.org/articulos/boletin.pdf>> Acesso em: 29 de jun. de 2019.

D'AUGUSTINE, Charles H. *Métodos Modernos para o ensino da matemática*: tradução de Maria Lúcia F.E.Peres. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

DANYLUK, Oscana Sônia. *Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

DROUET, R. C. R. *Distúrbios da aprendizagem*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

FARIAS, Severina Andréa Dantas de; AZEREDO, Maria Alves de; RÊGO, Rogéria Gaudêncio do. *Matemática no Ensino Fundamental: Considerações Teóricas e Metodológicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016.

GARCÍA, Jesus Nicassio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

JOHNSON, D.; MYKLEBUST, H.R. *Distúrbio da Aprendizagem*. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 5 ed. EDUSP, 2007.

MARANHÃO, C. (org.) (2010). *Educação matemática nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio*. São Paulo, SP: Musa.

MENDES, S. C. C. *Práticas pedagógicas para o ensino dos Números Irracionais*. Vassouras, 2012.

POLYA, George. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SILVA, A. C. S. *O ensino das quatro operações fundamentais numa matemática contextualizada*. 2011. Artigo. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-das-quatro-operacoes-fundamentais-numa-matematica-contextualizada/70179/>> Acesso em: 13 jul. 2019.

SILVEIRA, E.; MIOLA, R. J. Professor - pesquisador em educação matemática. Curitiba, PR: IBPEX, 2008. 160 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares de Matemática. Curitiba, SEED/2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf> Acesso em: no site: 25 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS DA MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Evelyn Cristine Almeida Hara¹
Alberto Noronha Ramos²

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve os resultados realizados no Projeto de Aprendizagem – A ARTE DE JOGAR: Aprendendo a matemática de forma divertida (Apêndice 01). O projeto foi desenvolvido através da Universidade do Estado do Amazonas – UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e sua aplicação se deu na turma de 6º ano do ensino fundamental II, da Escola Municipal Vicente Mendonça Júnior, município de Manaus, Amazonas.

Um dos questionamentos, feitos na escola – e até fora, é em torno dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente na matemática, disciplina em que os insucessos escolares dos alunos parecem superar os que acontecem nas demais disciplinas. Tendo em vista que ela é uma Ciência que está constantemente presente no nosso dia-a-dia, a escola precisa incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando as concepções de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é indispensável que o professor reflita sobre a maneira como o aluno aprende a matemática na escola e fora dela e, de que forma ele relaciona as duas no seu cotidiano.

1. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática (UEA). E-mail: evelyn_hara@hotmail.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE-UEA.

Tomando como base a vivência em sala de aula, de algumas professoras, da disciplina de matemática, destacamos que o obstáculo de muitos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental é operar com as quatro operações básicas de matemática, tanto no cálculo com o uso de algarismos, quanto no cálculo mental e em interpretações de problemas propostos. Assim, o conteúdo quatro operações fundamentais, foi escolhido das inúmeras dificuldades dos alunos observadas não somente por mim, mas também por outros professores da área.

Por esse motivo, a aplicação da ludicidade na aprendizagem pode-se apresentar como uma das possibilidades para ensinar e aprender matemática de forma prazerosa, estando presente no cotidiano do aluno em diversas situações, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades. Os jogos matemáticos auxiliam o professor nesse trabalho, pois alia a atividade lúdica com a aprendizagem, despertando interesse pelo assunto.

Desse modo, temos como objetivo discutir possibilidades e desafios no ensino aprendizagem, analisando atitudes e procedimentos dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, diante de atividades contextualizadas e jogos envolvendo as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão, levando-os a desenvolver a compreensão de forma satisfatória do conteúdo.

O presente artigo mostra a relação da construção e aplicação de jogos lúdicos envolvendo as quatro operações básicas, fazendo com que os alunos sejam motivados a entender e discutir os assuntos abordados. Consequentemente, aprimorando-os e, principalmente, despertando o gosto pela matemática.

Após a criação e a aplicação dos jogos matemáticos, os alunos apresentaram uma melhoria tanto de conhecimento como de aprendizagem, aprimoraram a capacidade e a habilidade de trabalhar com as quatro operações básicas da matemática, estimulando a participação e a socialização.

Contudo, este artigo está dividido em duas etapas. A primeira, explora o ensino e a aprendizagem das quatro operações fundamentais através da redefinição dos conceitos e de situações-problemas do cotidiano do aluno. A segunda etapa faz a análise do emprego de jogos no ensino da matemática a partir da confeccionar e aplicação de jogos envolvendo cada uma das quatro operações básicas, e da exposição para os pais e outros discentes da escola com todos os jogos construídos pela turma.

1. O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS

Mediante o diagnóstico da turma do 6º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Vicente Mendonça Júnior, localizada no município de Manaus/AM, identificou-se que a maior parte dos alunos tem dificuldades em matemática principalmente nas quatro operações fundamentais. A partir disso, sabemos que os alunos que não conseguem aprender esses conceitos básicos terão dificuldades na aprendizagem de outros conteúdos matemáticos.

Do mesmo modo como todos os procedimentos aplicados pelos professores de matemática desde os anos iniciais a respeito da matemática, as quatro operações são as que vêm ganhando destaque no decorrer dos anos, pois os alunos estão chegando no 6º ano sem o domínio dos conceitos fundamentais da disciplina, fazendo com que

acumulem dúvidas. A partir disso é necessário fazer uma reflexão acerca do problema detectado e buscar possíveis intervenções. Fiorentini e Miorim afirmam que:

Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um “aprender” mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e porque faz. Muito menos um “aprender” que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo, do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade (FIORENTINI; MIORIM, 1990, p. 3).

Diante disso, buscou-se orientações didáticas que auxiliassem na execução de metodologias que despertem no aluno as habilidades e competências exigidas pela disciplina para trabalhar as operações básicas. Nesse caso, Silva, Lourenço e Côgo afirmam que:

[...] em nossos dias, a utilização, com compreensão, das operações aritméticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) tornou-se um dos objetivos principais de qualquer Educação Matemática Básica. É preciso ter em mente a importância de desenvolver a compreensão do sentido e a utilização das operações na resolução dos diversos problemas do cotidiano, o que é mais importante do que o simples domínio de algoritmos (SILVA; LOURENÇO; CÔGO, 2004, p. 71).

Assim, percebeu a significação às quatro operações fundamentais através de situações do dia a dia ao nosso aluno, com a intenção de levá-lo a se inserir no contexto de aprendizagem, retirando com isso a ideia de que a matemática é um conhecimento distante e abstrato. Dessa forma, Cardoso (1990, p. 33), afirma que: “as operações com números naturais são definidas como”:

- Adição - Juntar e/ou acrescentar;
- Subtração - Completar, comparar e /ou retirar;
- Multiplicação - Adição de parcelas iguais;
- Divisão - Dividir em partes iguais.

Tendo em vista que a matemática faz parte da vida cotidiana, como explicar que tantos alunos iniciam o 6º ano com dificuldades em aprender as quatro operações? Diante desse questionamento, desenvolvemos uma sequência didática buscando alcançar a redefinição de cada operação básica, utilizando o conhecimento prévio que os mesmos adquiriram no decorrer de sua vida e propondo situações-problemas que sejam significativas para o aluno e sua rotina diária.

Nesta primeira etapa cada operação será contextualizada com a apresentação dos principais conceitos, suas propriedades, aplicações no cotidiano e com alguns exercícios de fixação, destacando assim sua importância no ensino aprendizagem. Iniciamos os procedimentos com a operação de adição. Segundo Toledo e Toledo:

A adição é a operação mais natural na vida da criança, porque está presente nas experiências infantis desde muito cedo. Além disso, envolve apenas um tipo de situação, a de “juntar” (ou “acrescentar”), que é afetivamente prazerosa (quem não gosta de juntar, ganhar ou colecionar coisas?) (TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 101).

Com base nisso, apresentamos aos alunos a origem da adição através do vídeo educativo “2º ANO MATEMÁTICA - ADIÇÃO”. O vídeo relata de forma animada e divertida a história de como o sinal de + (mais) foi criado e o objetivo do vídeo é ajudar a criança a desenvolver o raciocínio do cálculo da adição, ampliando os conceitos de juntar, acrescentar e adicionar. Com isso, reservamos um tempo para questionamentos sobre a origem da operação, logo após dividimos a turma em duplas e aplicamos um quiz educativo contendo 5 questões referentes ao vídeo (Apêndice 02).

Figura 1 - Apresentação do vídeo sobre adição



Fonte: Hara (2019)

Em seguida, apresentamos o vídeo “Somar e diminuir - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso”, onde mostra como são feitas as operações de somar e diminuir de forma simples e didática, mostrando como as duas se relacionam no nosso dia a dia. A partir disso, os alunos responderam a última questão do quiz.

Figura 2 - Resolução do quiz da adição



Fonte: Hara (2019)

Tendo em vista que a adição está presente em diversas situações da nossa vida, convidamos os alunos a assistirem “A conta de mais - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso”, o vídeo mostra situações cotidianas que utilizam a conta de mais e como deve ser realizada determinada operação matemática. Contudo, propusemos um desafio, estipulamos um tempo para que cada dupla montassem e resolvessem uma conta de adição. Após isso, convidamos uma dupla de cada vez para ir ao quadro resolver o desafio de outra dupla.

Figura 3 - Aplicação do desafio da adição



Fonte: Hara (2019)

Como forma de revisar o conteúdo visto em anos anteriores, relembramos o conceito de adição, que consiste em adicionar dois ou mais números naturais, conhecido como parcelas, que produz em todos os casos um único resultado que chamamos de soma ou total. Depois, questionamos os alunos se o ato de somar alguma coisa ocorre frequentemente em seu cotidiano e prontamente os mesmos citaram exemplos de situações comuns no dia-a-dia, como somar os valores dos produtos ao fazer compras etc. Após a discussão, realizamos alguns exercícios de fixação para melhor aproveitamento (Anexo 01).

A adição é uma operação bastante simples de se trabalhar, o mesmo não acontece com a subtração, pois está associada a ideias e ações diferentes, muitos dos problemas nos quais se emprega a subtração estão ligados a situações de tirar, completar e comparar. Para Toledo e Toledo (1997, p. 113), “[...] quanto mais o aluno trabalhar concretamente com situações de subtração antes de se preocupar com sua representação formal, maior possibilidade ele terá de superar essas dificuldades”.

Nesse caso, introduzimos aos alunos o conteúdo da operação de subtração por meio do vídeo “A conta de menos - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso”, no qual mostra situações cotidianas que utilizam a conta de menos e como se deve realizar determinada operação. Posteriormente, perguntamos aos mesmos se o ato de diminuir é recorrente em seu cotidiano, alguns exemplos de situações comuns no dia a dia foram citados, como receber o troco de alguma compra etc.

Figura 4 - Apresentação do vídeo sobre subtração



Fonte: Hara (2019)

Após a discussão, recordamos o conceito de subtração que consiste em subtrair dois números (minuendo e subtraendo) tendo outro número como resultado (diferença ou resto). Sabendo que os alunos precisam estarem preparados para interpretar os

textos matemáticos em forma de problemas para uma melhor fixação, convocamos os alunos a realizarem alguns exercícios contextualizados (Anexo 02).

Figura 5 - Aplicação de exercícios sobre subtração



Fonte: Hara (2019)

Assim como a subtração, a multiplicação requer uma atenção maior por parte dos alunos, pois é uma das operações mais complexas. Em muitos casos, a multiplicação pode ser vista tanto como a adição de parcelas iguais, quanto como uma ferramenta muito importante para resolução de problemas de contagem, o que favorece o primeiro contato com a noção de proporcionalidade. Segundo Toledo e Toledo (1997, p. 22), “[...] é conveniente que em primeiro lugar os alunos possam construir os resultados de algumas multiplicações, dentro de certos contextos, usando material de manipulação”.

Com base nisso, exibimos o vídeo “A conta de vezes - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso” como forma de introduzir o conteúdo mostrando situações que utilizam a conta de vezes no cotidiano, e como se deve realizar essa operação matemática. Fizemos uma breve discussão sobre o tema, questionando-os se o ato de multiplicar está presente em sua rotina diária.

Figura 6 - Apresentação do vídeo sobre multiplicação



Fonte: Hara (2019)

Como vimos anteriormente, para conseguir uma aprendizagem significativa na multiplicação, os educandos devem utilizar diferentes recursos para facilitar a resolução de problemas envolvendo essa operação, inclusive, o uso da tabuada. Sendo assim, resolvemos relembrar, com o auxílio da tabuada, o conceito básico de multiplicação, que consiste em uma adição sucessiva de um mesmo número produzindo um resultado que chamamos de produto. Logo após, os convidamos para resolverem algumas situações-problemas como forma de aplicação no dia a dia (Anexo 03).

Figura 7 - Aplicação de exercícios sobre multiplicação



Fonte: Hara (2019)

Bem como a multiplicação, a divisão envolve uma relação contínua com duas variáveis, porém é muito mais difícil para o aluno perceber essa estrutura nos problemas de divisão do que nos de multiplicação, o que requer um esforço maior no raciocínio matemático. A divisão contempla as ideias de repartir e de medir, que para serem entendidas, devem ser exploradas em situações problemas específicos, sendo de extrema importância a interpretação dos mesmos para resolvê-las. Assim, Toledo e Toledo afirmam que:

[...] não faz diferença que a criança utilize esse ou aquele processo, desde que compreenda o que está fazendo. Se os alunos tiverem liberdade para procurar o quociente da maneira que acharem melhor – em vez de decorarem um procedimento destituído de significado para eles –, o trabalho com a divisão se tornará muito mais enriquecedor (TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 152).

Dessa forma, expomos o vídeo “A conta de dividir - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso” para introduzir o conteúdo de divisão, mostrar como deve ser realizada essa operação e sua utilização em situações cotidianas. Notou-se o interesse e a interação dos alunos quando alguns deles citaram momentos do dia a dia em que o ato de dividir é frequente.

Figura 8 - Apresentação do vídeo sobre divisão



Fonte: Hara (2019)

Para o aluno compreender melhor o processo da divisão, recordamos o conceito dessa operação, que significa dividir em partes iguais para todos. O número que está sendo dividido em partes iguais é chamado de dividendo, o número que indica em quantas vezes vamos dividir é chamado de divisor, o resultado é chamado de

quociente e o que sobra é chamado de resto. Por fim, resolvemos alguns exercícios contextualizados, buscando conhecer diversos contextos em que a divisão se enquadra e demonstrando que não só a divisão, mas todas as operações fundamentais estão presentes na vida das crianças.

Figura 9 - Aplicação de exercícios sobre divisão



Fonte: Hara (2019)

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO E OS JOGOS

Em quase todos os momentos do cotidiano, exercita-se os conhecimentos matemáticos, de maneira direta ou indireta. Apesar de ser utilizada praticamente em todas as áreas do conhecimento, não é fácil mostrar aplicações que despertem o interesse do aluno ou que possam motivá-los. Sendo assim, é fundamental que o professor proponha diversas possibilidades de trabalho e metodologias em sala de aula buscando um maior rendimento do aluno.

Anteriormente, propomos situações problemas envolvendo as quatro operações e exercícios referentes ao conteúdo, com intenção de verificar os conhecimentos prévios dos alunos para diagnosticar a capacidade de interpretação de problemas. Na visão de Smole, Diniz e Milani (2007, p. 12), “a resolução de problemas (...) permite uma forma de organizar o ensino envolvendo mais que aspectos puramente metodológicos, pois inclui toda uma postura frente ao que é ensinar e, conseqüentemente, sobre o que é aprender”.

Diversos autores acreditam que a resolução de problemas seja a metodologia mais indicada para a introdução dos jogos no ensino de matemática, pois algumas técnicas ou formas de resolução aparecem naturalmente durante os jogos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN’S:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (BRASIL, 1998, p. 46).

Dessa forma, os jogos são recursos didáticos cotidianos essenciais no trabalho com as crianças e adolescentes, muito presentes no ensino de matemática, proporcionando situações de troca de experiências e discussões que favorecem o desenvolvimento da criatividade e a assimilação real dos conteúdos em questão. Lara, menciona:

... os jogos, ultimamente, vêm ganhando espaço dentro de nossas escolas, numa tentativa de trazer o lúdico para dentro da sala de aula. A pretensão da maioria dos/as professores/as com a sua utilização é a de tornar as aulas mais agradáveis com o intuito de fazer com que a aprendizagem torne-se algo fascinante. Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, levando o/a aluno/a a enfrentar situações conflitantes relacionadas com seu cotidiano (LARA, 2011, p. 21).

Entendemos que os jogos são estratégias metodológicas que não servem somente para “divertir” ou “quebrar a rotina” das aulas de matemática, mas permitir momentos que gerem situações problemas que permitam o aluno entender conceitos matemáticos, estabelecendo relações, formulando hipóteses, analisando e discutindo para criar soluções.

Propusemos a construção de jogos matemáticos envolvendo as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão, como forma de minimizar dificuldades e estimular a compreensão do conteúdo de forma satisfatória. Todos os jogos de adição e subtração foram produzidos pelos próprios alunos e colocados em prática por eles, os jogos de multiplicação e divisão foram apenas aplicados em sala de aula.

Antes da construção dos jogos de adição, expusemos em sala de aula um slide com alguns jogos matemáticos já criados envolvendo a soma (Anexo 04). Logo após, os alunos foram questionados a respeito dos jogos, se possuíam conhecimento de algum, vários alunos mencionaram conhecer o boliche, mas não o da adição. Em seguida, dividimos a sala em equipes, sorteamos um jogo diferente para cada grupo e solicitamos materiais de fácil acesso para a construção deles no próximo encontro.

Figura 10 - Construção dos jogos sobre adição



Fonte: Hara (2019)

Os jogos confeccionados na adição foram: Boliche da adição; Jogo da memória; Dominó da adição; Trilha da adição. Foi reservado uma tarde de aula para a construção dos jogos matemáticos, os alunos utilizaram materiais simples como: garrafas e tampinhas plásticas, papel cartão, alguns moldes, tesoura, colar etc., isso facilitou a compreensão dos jogos e das regras. Em outro encontro, analisamos detalhadamente

cada construção com o auxílio dos alunos e organizamos uma pequena exposição com os jogos produzidos em sala de aula. Ao final, todos os grupos aplicaram os jogos e interagiram entre si, através da ludicidade.

Figura 11 – Aplicação dos jogos sobre adição



Fonte: Hara (2019)

Para a construção dos jogos sobre a subtração, apresentamos em sala de aula um slide com diversos jogos envolvendo o conteúdo (Anexo 05). Os alunos foram bastante receptivos quanto aos jogos, alguns relataram já ter conhecimento sobre o jogo da pescaria, porém nem imaginavam que poderia ser aplicado a subtração. Posteriormente, utilizando as equipes já formadas nos jogos da adição, sorteamos um jogo sobre subtração para cada grupo e solicitamos, novamente, materiais de fácil acesso para a confecção dos mesmos.

Figura 12 - Construção dos jogos sobre subtração



Fonte: Hara (2019)

Os jogos matemáticos construídos na subtração foram: Pescaria da subtração; Jogo das argolas; Jogo da memória; Trilha da subtração. Dedicamos um tempo de aula apenas para a elaboração dos jogos, visando otimizar tempo resolvemos levar alguns materiais já prontos como: caixa de sapato para a pescaria, garrafas plásticas para o jogo de argolas e alguns moldes para os outros jogos. Os alunos participaram da confecção das cartas e tabuleiros dos jogos, ajudando a assimilar melhor os jogos e suas regras. Para finalizar, observamos detalhadamente cada construção e realizamos uma exposição dos jogos em sala de aula, onde os grupos interagiram e todos os alunos jogaram juntos.

Figura 13 - Aplicação dos jogos sobre subtração



Fonte: Hara (2019)

Na multiplicação não houve a construção de jogos com os alunos, resolvemos levar apenas um jogo pronto para a aplicação, o escolhido foi “Caixas surpresas da multiplicação”. Antes de jogar, recordamos rapidamente alguns conceitos sobre a multiplicação e explicamos com detalhes as regras do jogo (Apêndice 03). A partir disso, reservamos um tempo de aula para a aplicação do jogo com todos os alunos, com o intuito de melhorar a aprendizagem do conteúdo através da ludicidade.

Figura 14 - Aplicação do jogo sobre multiplicação



Fonte: Hara (2019)

O mesmo processo aconteceu com a divisão, levamos somente o jogo “Caixa surpresa da divisão” já construído para aplicação em sala de aula. Primeiramente relembramos alguns exemplos sobre a operação e detalhamos as regras do jogo (Apêndice 04). Depois, dedicamos um tempo inteiro para que os alunos jogassem e interagissem, sendo incentivados a resolverem as contas no quadro, buscando um melhor aproveitamento do assunto aborda

Figura 15 - Aplicação do jogo sobre divisão



Fonte: Hara (2019)

Após a aplicação dos jogos de cada operação fundamental, foi realizada uma avaliação de aprendizagem através de um questionário contendo perguntas referentes aos jogos de adição (Apêndice 05), subtração (Apêndice 06), multiplicação (Apêndice 07) e divisão (Apêndice 08), construídos para verificar se o jogo ajudou a compreenderem melhor o determinado conteúdo através da ludicidade.

Para finalizar as atividades e como forma de envolver as quatro operações fundamentais utilizando os conceitos já estudados e a contextualização de problemas, resolvemos realizar uma atividade extra classe com os alunos, buscando analisar a evolução deles nos conteúdos ministrados. Nessa atividade, os alunos foram a um pequeno mercado, próximo a escola, a fim de trabalhar a adição, subtração, multiplicação e divisão num contexto social.

Inicialmente, dividimos a sala em várias duplas, para todas elas foram dadas uma meta de dinheiro que poderia ser gasto e uma lista para anotar as compras e seus respectivos valores. Logo após, convidamos de duas a três duplas por vez a irem ao mercado, escolher os produtos e anotar seus preços na tabela, sem ultrapassar o limite de gastos. Ao finalizar as compras, os alunos voltaram a escola para terminarem de resolver a lista de exercícios (Apêndice 09), apresentando suas aquisições, o total gasto, seu troco e as contas que foram feitas, utilizando as quatro operações básicas.

Figura 16 - Aplicação da atividade prática



Fonte: Hara (2019)

A atividade prática do mercado ajudou a melhorar a participação dos alunos nas aulas e, também, contribuiu no seu comprometimento e na sua organização. Após todas as atividades propostas e a confecção dos jogos matemáticos, os educandos já estavam familiarizados com os mesmos e realizaram uma mostra para os pais e outros alunos da escola, explicaram as regras e como se deve jogar cada um dos jogos.

Figura 17 - Exposição dos jogos para a escola



Fonte: Hara (2019)

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os jogos nas salas de aula são importantíssimos para que os alunos compreendam os conteúdos matemáticos de forma divertida e significativa, apresentando vantagens no processo de ensino e aprendizagem. A partir de experiências compartilhadas com os jogos, os discentes podem construir sua autonomia, fazer descobertas, raciocinar e criar possibilidades de resolver uma situação problema desenvolver. Segundo Starepravo:

Os jogos exercem papel importante na construção de conceitos matemáticos por se constituírem em desafios aos alunos por colocar as crianças constantemente diante de situações problemas, os jogos favorecem as (re)elaborações pessoais a partir de seus conhecimentos prévios. Na solução dos problemas apresentados pelos jogos, os alunos levantam hipóteses, testam sua validade, modificam seus esquemas de conhecimento e avançam cognitivamente (STAREPRAVO, 2009, p. 19).

Assim, no ensino das quatro operações fundamentais da matemática, os jogos foram peças fundamentais, pois desenvolveu o raciocínio lógico, estimulando o entendimento dos alunos e o respeito com o outro, tornando o ambiente acolhedor e favorável às relações e à aprendizagem. O trabalho com jogos matemáticos mostrou-se bastante eficaz, pois permitiu que muitos discentes realizassem as operações com mais segurança e habilidade.

Os testes aplicados (Apêndice 05, 06, 07 e 08) serviu para verificar se houve melhora na aprendizagem através da aplicação dos jogos matemáticos, sendo possível perceber que os alunos apresentaram maior interesse e aprimoramento dos conteúdos após a realização dos jogos. Logo, os resultados obtidos indicaram que é possível o uso de jogos em sala de aula como recurso para o ensino da matemática.

Destacamos ainda que o comportamento dos educandos foi melhorado, através do ambiente de colaboração estimulado com a introdução dos jogos. Alguns alunos inicialmente ficavam apenas conversando e atrapalhando os demais colegas, mas no decorrer dos jogos, ficaram motivados e passaram a realizar as atividades com interesse. Segundo D'Ambrosio (2005, p. 56), "O comportamento é o elo entre a

realidade, que informa, e a ação, que a modifica. A ação gera conhecimento, que é a capacidade de explicar, de lidar, de manejar, de entender a realidade Matemática.”

Nessa perspectiva, o uso do jogo em sala de aula está associado as dimensões lúdica e educativa que os jogos apresentam, pois mesmo utilizando jogos pedagógicos específicos para demonstrar conceitos matemáticos, sem a ação de cada aluno sobre esse material, não pode haver aprendizagem efetiva. Além disso, os jogos proporcionam aos alunos momentos de descontração e alegria, tornando os alunos mais interessados e atuantes na atividade. Neste sentido Smole, Diniz e Milani afirmam que:

Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos de matemática. Ao contrário, ela é determinante para que os alunos sintam-se chamados a participar das atividades com interesse (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 10).

Em busca disso, a exposição dos jogos no pátio da escola teve como objetivo a interação dos alunos que confeccionaram os mesmos com os pais e com outras turmas. Apenas um pai esteve presente nesse momento de interação. Porém, tanto os alunos de outras turmas, convidados a participar da exposição, quantos os que participaram da pesquisa gostaram bastante e se sentiram estimulados a aprender mais, pedindo para que houvesse a utilização dos jogos frequentemente.

Podemos, assim, considerar que a utilização dos jogos nas aulas de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental II, deve ser considerada como um instrumento indispensável para o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, principalmente das quatro operações fundamentais, pois proporcionou a participação dos alunos nas discursões propostas e nas construções lúdicas, amenizando as dificuldades e contribuindo de diversas maneiras para o desenvolvimento do aluno, do professor e da comunidade escolar em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos deparamos com a realidade dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, nos preocupamos com o baixo rendimento deles na disciplina de matemática. Desta forma, compreendemos que o educador deve encontrar caminhos que venham facilitar o entendimento dos discentes. Levando em consideração esses fatos, aplicamos os jogos como metodologia de ensino e após esta prática, observamos que os alunos compreenderam melhor o assunto que tínhamos intenção de repassar a eles e entendemos que os jogos quando bem planejados são de grande auxílio para o processo de ensino e aprendizagem das quatro operações básicas da matemática.

Durante o artigo, foram apresentadas discussões sobre a utilização de metodologias diferenciadas no ensino da matemática para podermos alcançar um nível de conhecimento significativo aos alunos, onde se destacou que o surgimento de artifícios partiu da necessidade de utilizar materiais concretos, e que atualmente é recomendado no contexto escolar.

Ao longo deste trabalho e com base na pesquisa bibliográfica, foi possível perceber como os jogos, a contextualização de problemas e a utilização de materiais

manipuláveis podem contribuir para um resultado positivo na aprendizagem das quatro operações fundamentais e no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, quebrando o tabu de que a matemática é um “bicho-papão”, como cita Lara (2011).

Durante a realização das atividades contextualizadas, da confecção e aplicação dos jogos percebeu-se que o jogo proporcionou não só momentos de diversão, mas também momentos onde houve a construção de estratégias e de conhecimentos matemáticos de forma lúdica. Assim, é importante frisar que o trabalho com a ludicidade e com esses recursos metodológicos oferecem bons resultados, inclusive em relação ao desenvolvimento social e cognitivo do aluno, viabilizando um aprendizado concreto do conteúdo em caráter simples e claro ao entendimento do discente.

Esta pesquisa traz contribuições importantes para a matemática, proporcionando um ensino mais dinâmico, por envolver materiais concretos e mostrar que a ludicidade pode estar presente no cotidiano, a fim de alcançar rendimentos positivos na formação dos alunos. Diante disso, asseguramos que a utilização de jogos é de grande valia no processo de ensino e aprendizagem das operações fundamentais e indicamos esta metodologia aos educadores do 6º ano do ensino fundamental, pois teve resultado positivo em nossa pesquisa

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, Brasília, 1998.

CARDOSO, Virginia C. *Materiais didáticos para as quatro operações*. São Paulo: CAEMIEME/USP. 1990.

D' AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. *Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática*. Boletim da SBEM-SP, São Paulo, Ano 4, n. 7, jul-ago de 1990.

LARA, Isabel Cristina Machado. *Jogando com a matemática: do 6º ao 9º*. 4. ed. São Paulo-SP: Rêspel, 2011.

MENTES NOTÁVEIS. 2º ano Matemática – Adição. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4XjkoHz6gwo>. Acesso em: 03 abr. 2019.

NOVO TELECURSO. *Somar e diminuir* - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TohWlrDSB54>. Acesso em: 09 abr. 2019.

NOVO TELECURSO. *A conta de mais* - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_zIAuCrT9gc. Acesso em: 09 abr. 2019.

NOVO TELECURSO. *A conta de menos* - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8x-cWfbUNp4>. Acesso em: 09 abr. 2019.

NOVO TELECURSO. *A conta de vezes* - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yRVvwIrs6_E. Acesso em: 09 abr. 2019.

NOVO TELECURSO. *A conta de dividir* - Matemática - Ens. Fund. - Telecurso. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QT24F4OJzc0>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SILVIA, Circe M. S. da; LOURENÇO, Simone T; CÔGO, Ana M. *O ensino aprendizagem da matemática e a pedagogia do texto*. Brasília: Plano Editora, 2004.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. *Jogos de matemática do 6º ao 9º ano*. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, Ana Ruth. *Jogando com matemática: números e operações*. Curitiba: Aymar, 2009.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. *Didática da matemática – como dois e dois: construção da matemática*. São Paulo: FTD, 1997.

DOCUMENTOS E ATIVIDADES

APÊNDICE 01



**Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço**

Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

PROJETO DE APRENDIZAGEM

“A ARTE DE JOGAR: Aprendendo a matemática de forma divertida.”

Prof. Evelyn Cristine Almeida Hara e Luiziani Mendonça Freitas – Turma: 6º ano

16 de abril de 2019



OFICINA DE FORMAÇÃO
EM SERVIÇO

Tema

"A ARTE DE JOGAR: Aprendendo a matemática de forma divertida."

Justificativa

Desde sempre, o questionamento na escola é em torno dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente na Matemática, disciplina em que os insucessos escolares dos alunos parecem suplantar os que acontecem nas demais disciplinas. Nesse sentido, o professor precisa refletir sobre a maneira como o aluno aprende a Matemática na escola e fora dela e, de que forma ele relaciona as duas no seu cotidiano.

Tendo em vista que a matemática é uma ciência que está constantemente presente no nosso dia-a-dia, a escola precisa incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando as concepções de ensino e de aprendizagem.

Percebe-se que muitos alunos apresentam certas dificuldades em aprender e assimilar determinado conteúdo, seja na matemática, ou em outra disciplina. Por esse motivo, a aplicação da ludicidade na aprendizagem pode-se apresentar como uma das possibilidades para ensinar e aprender Matemática de forma prazerosa, estando presente no cotidiano do aluno.

Desse modo, o presente projeto foi pensado como uma forma de minimizar estas dificuldades, analisando atitudes e procedimentos dos estudantes do 6º ano, da E. M. Vicente Mendonça Júnior, diante de atividades lúdicas e de jogos envolvendo as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão, levando-os a desenvolver a compreensão de forma satisfatória do conteúdo.

Objetivos

Objetivo Principal

Promover a construção de jogos lúdicos envolvendo as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão, de forma que os alunos sejam motivados a entender e discutir os assuntos abordados. Consequentemente, aprimorando-os, e principalmente, despertando o gosto pela matemática.

Objetivos Secundários

Como objetivos secundários:

1. Analisar o emprego de jogos no ensino das quatro operações básicas da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão;
2. Confeccionar jogos envolvendo quatro operações básicas da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão;
3. Colocar em prática os jogos confeccionados com os alunos e com outras turmas;
4. Avaliar se houve a melhoria no processo ensino-aprendizagem sobre as quatro operações básicas da matemática desses alunos.

Sumário

1. Aprendendo a adição de forma divertida.
2. Como subtrair os números – conta de menos.
3. Aprendendo a multiplicação brincando.
4. Como fazer contas de dividir jogando

Estratégias Metodológicas

- Aulas expositivas
- Utilização de vídeos
- Trabalhos em grupos
- Confeções de jogos
- Utilizando a tabuada
- Resolução de problemas



Resultados Esperados

Após a criação e a aplicação dos jogos matemáticos, espera-se que os alunos apresentem uma melhoria tanto de conhecimento como de aprendizagem, e tenha a capacidade e habilidade de trabalhar com as quatro operações básicas da Matemática. Desejamos também, que todos participem das discussões propostas e das construções lúdicas.

Durante todo o projeto, esperamos que o público alvo seja não só a turma do 6º ano, como também os pais e todos os segmentos da comunidade escolar, estimulando-os na participação das atividades e também na semana das apresentações dos resultados.

Plano de Trabalho ou Plano de Ação / Cronograma

1ª semana – Aprendendo a adição de forma divertida		
Dia	Disciplina	Conteúdo e Atividade
22/04 a 26/04	Língua Portuguesa	Linguagem oral e escrita - Fala e escuta de intervenções verbais; - Usos e formas.
	Matemática	Operação fundamental: adição - Compreender as ideias de juntar, acrescentar e adicionar; - Resolver situações-problema utilizando estratégias para somar.
	História	Origem da adição Assistir ao vídeo educativo sobre a história da operação de adição. O vídeo relata de forma animada e divertida a história de como o sinal de + (mais) foi criado, e como são feitas as operações de adição. (https://www.youtube.com/watch?v=4XjkoHz6gwo).



	Arte	Vídeo telecurso: Números do nosso dia-a-dia O vídeo relata como os números estão presentes em diversas situações do nosso dia-a-dia, e como esses são utilizados nas operações matemáticas. https://www.youtube.com/watch?v=6HNOg12ExEI&list=PL3qONjKuaO2Ru1kJN088Oujd8fxSQLEUm&index=2 Vídeo telecurso: Somar e diminuir. O vídeo mostra como são feitas as operações de somar e diminuir de forma simples e didática, mostrando como os números devem ser utilizados nas contas de adição e subtração do nosso dia-a-dia. https://www.youtube.com/watch?v=TohWLRDSB54&list=PL3qONjKuaO2Ru1kJN088Oujd8fxSQLEUm&index=4 Vídeo telecurso: A conta de mais. O vídeo mostra situações cotidianas de utilizam a conta de mais, e como se deve realizar determinada operação matemática utilizando a adição. https://www.youtube.com/watch?v=_zIAuCrT9gc&list=PL3qONjKuaO2Ru1kJN088Oujd8fxSQLEUm&index=5 Jogos matemáticos - Confeccionar jogos utilizando a operação de adição.
2ª semana – Como subtrair os números – conta de menos		
29/04 a	Língua Portuguesa	Linguagem oral e escrita - Fala e escuta de intervenções verbais; - Usos e formas.
	Matemática	Operação fundamental: subtração - Compreender as técnicas de subtração. - Resolver situações-problema utilizando estratégias para diminuir.



03/05	História	Origem da subtração Expor o texto sobre a história do sinal de subtração.
	Artes	Video telecurso: A conta de menos. O vídeo mostra situações cotidianas de utilizam a conta de menos, e como se deve realizar determinada operação matemática utilizando a subtração. https://www.youtube.com/watch?v=8x-cWfbUNp4&list=PL3qONjKuaO2Ru1kJN088Oujd8fxSQLLEUm&index=6&pbjreload=10 Jogos matemáticos - Confeccionar jogos utilizando a operação de subtração.
3ª semana – Aprendendo a multiplicação brincando		
06/05 a 10/05	Língua Portuguesa	Linguagem oral e escrita - Fala e escuta de intervenções verbais; - Usos e formas.
	Matemática	Operação fundamental: multiplicação - Compreender as ideias de multiplicação. - Resolver situações-problema.
	História	Origem da multiplicação Expor a história do sinal de multiplicação.
	Artes	Video telecurso: Multiplicar e dividir. O vídeo mostra como são feitas as operações de multiplicar e dividir de forma simples e didática, mostrando como os números devem ser utilizados nas contas de multiplicação e divisão do nosso dia-a-dia. https://www.youtube.com/watch?v=M3nhwn2Nrl0&list=PL3qONjKuaO2Ru1kJN088Oujd8fxSQLEUm&index=8



		Vídeo telecurso: A conta de vezes. O vídeo mostra situações cotidianas de utilizam a conta de vezes, e como se deve realizar determinada operação matemática utilizando a multiplicação. https://www.youtube.com/watch?v=yRVvwIrs6_E&list=P L3qONjKuaO2Ru1kJN088Oujd8fxSQLEUm&index=10 Jogos matemáticos - Confeccionar jogos utilizando a operação de multiplicação.
4ª semana – Como fazer contas de dividir jogando		
13/05 a 17/05	Língua Portuguesa	Linguagem oral e escrita - Fala e escuta de intervenções verbais; - Usos e formas.
	Matemática	Operação fundamental: divisão - Compreender a divisão como ideia de repartir, separar ou partilhar. - Resolver situações-problema utilizando estratégias para dividir.
	História	Origem da multiplicação Expor a breve história do sinal de divisão.
	Artes	Vídeo telecurso: A conta de dividir. O vídeo mostra situações cotidianas de utilizam a conta de dividir, e como se deve realizar determinada operação matemática utilizando a divisão. https://www.youtube.com/watch?v=QT24F4OJzc0&list=P L3qONjKuaO2Ru1kJN088Oujd8fxSQLEUm&index=12 Jogos matemáticos - Confeccionar jogos utilizando a operação de divisão.



5ª semana

Período: de 20 até 24 de maio de 2019

Se necessário, vamos utilizar essa semana para modificar, alterar ou acrescentar momentos e fatos que aconteceram durante o projeto de aprendizagem.

6ª semana – Mostra de Resultados

27 de maio

Após a confecção dos jogos matemáticos, os alunos irão fazer uma mostra para os pais e outros alunos da escola, explicando o que aprenderam com o conteúdo e como se deve utilizar o jogo.

Material

O material listado abaixo é essencial para se desenvolver este projeto:

Pincel atômico	Tesouras	Pistola e refil de cola quente
TNT (diversas cores)	Lápis de cor	Emborrachado EVA (diversas cores)
Colar Polar	Pincel coloridos	Papel cartão
Cola de isopor	Fita plástica	Folhas de isopor
Caixas de papelão	Papel madeira	

Avaliação

A avaliação da aprendizagem será realizada semanalmente, através de um questionário contendo perguntas referentes ao jogo construído, se gostou do jogo que criou e se o jogo lhe ajudou a aprender o conteúdo referente as quatro operações. Serão observados nos alunos alguns itens como: envolvimento, interesse dos alunos, participação, questionamento, criatividade, assiduidade e as produções individuais e coletivas.



OFICINA DE FORMAÇÃO
EM SERVIÇO

Declaração do Escopo – Versão 01

"A ARTE DE JOGAR: Aprendendo a matemática de forma divertida"

Elaborado e Aprovador por:	Fone	Assinatura
Prof Evelyn Cristine Almeida Hara	99398-1726	
Prof Luiziani Mendonça Freitas	99169-3930	
Prof. Alberto Noronha Ramos (Coordenador)	998133-3188	

Registro de Alteração

Data	Modificado por	Descrição da Mudança

Nota: Quaisquer alterações neste documento deverão ser submetidas ao processo de controle de projeto para aprovações antes de serem incorporadas a este documento.

Manaus, 16 de abril de 2019.

APÊNDICE 02

Escola Municipal Vicente Minelongo Junior

Giovanna Miranda Vieira

Natalia da Costa Monteiro data 22/09/19

Perguntas

- 1- Como surgiu o sinal de adição
 - geralmente eles usavam o E e o T e depois começaram a se que tem
 - agora é um sinal de mais ou uma cruz que nem que ma. latin.
- 2- Quando usamos o sinal de adição?
 - Quando usamos para contar os números
- 3- Qual é o sinal da adição?
 - $+$ É uma cruz, a letra "T" ai se ligamos assim $T + é o$
 - sinal de mais
- 4- Somar é o mesmo que: adição
- 5- Na hora de fazer uma adição devemos escrever os algarismos de acordo com sua:
 - de acordo com os números $\begin{array}{r} 30 \\ + 30 \end{array}$ e as letra por exemplo
- 6- Como a adição e a subtração se relacionam?
 - A adição serve para contar os números
 - Já a subtração serve para retirar os números, comparar e completar

Faça uma conta sobre a operação matemática estudada e depois um colega ou responder do no quadro.

$$\begin{array}{r} 375 \\ + 682 \\ \hline 1057 \end{array}$$

APÊNDICE 03

CAIXAS SURPRESA DA MULTIPLICAÇÃO

Regras do jogo

- Joga-se em dupla;
- Cada participante tira ao mesmo tempo uma ficha da caixa para formar a conta de multiplicação;
- Aquele que responder mais rápido e de forma correta, vence e permanece no jogo.

APÊNDICE 04

CAIXA SURPRESA DA DIVISÃO

Regras do jogo

- Joga-se em dupla;
- Um dos participantes tira uma conta de divisão da caixa;
- Aquele que resolver e acertar a conta mais rápido vence o jogo.

APÊNDICE 05

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Flávia de Sousa turma: 6ºK

Questionário da adição – 1ª semana

Qual jogo você criou nessa semana?
jogo da memória

O que você está achando dos jogos?
legal e educativo porque
agente aprende muito sobre
matemática

Os jogos despertaram interesse sobre o assunto abordado?
sim porque tudo isso
é sobre uma matéria chamada
matemática

O que está achando/aprendendo com o projeto?
sim pois que é bem
criativo

Você gostaria que os jogos criados fossem aplicados durante todo o ano letivo?
sim porque agente ia
aprender mais e mais

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Salvador Lima de Vasconcelos turma: 6ºK

Questionário da adição – 1ª semana

1. Qual jogo você criou nessa semana?
R: balichê

2. O que você está achando dos jogos?
R: muito legal

3. Os jogos despertaram interesse sobre o assunto abordado?
R: sim muito interessante

4. O que está achando/aprendendo com o projeto?
R: estou aprendendo mais muitas coisas sobre o
adesso estou achando muito legal o que as
professoras estão fazendo

5. Você gostaria que os jogos criados fossem aplicados durante todo o ano letivo?
R: sim

APÊNDICE 06

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Elaine de Sousa turma: 6ºK

Questionário da subtração – 2ª semana

1. Qual jogo você criou nessa semana?
R: jogo da angela

2. O que você está achando dos jogos?
R: sem legal porque tudo isso e sem criatividade

3. Os jogos despertaram interesse sobre o assunto abordado?
R: sim porque eles fazem a gente descobrir a diferença

4. O que está achando/aprendendo com o projeto?
R: estou achando sem criatividade e legal

5. Você gostaria que os jogos criados fossem aplicados durante todo o ano letivo?
R: sim

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Roberto Ribeiro Mendes Moura turma: 6ºK

Questionário da subtração – 2ª semana

1. Qual jogo você criou nessa semana?
R: variação

2. O que você está achando dos jogos?
R: legal

3. Os jogos despertaram interesse sobre o assunto abordado?
R: sim

4. O que está achando/aprendendo com o projeto?
R: estou achando legal e interessante, também estou aprendendo

5. Você gostaria que os jogos criados fossem aplicados durante todo o ano letivo?
R: sim, seria muito legal

APÊNDICE 07

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Kelheira Braga Gomes turma: 6ºK

Questionário da multiplicação – 3ª semana

1. Qual foi o jogo dessa semana?
R: cartão da multiplicação

2. O que você achou do jogo?
R: bom que da para saber a
conta de multiplicar

3. O jogo despertou interesse sobre o assunto abordado?
R: sim que ajudi a mais a
multiplicação

4. O que está achando/aprendendo com o projeto?
R: sim eu achei o projeto
muito bom por isso fizto
nos intervalos mas

5. Você gostaria que o jogo fosse aplicado durante todo o ano letivo?
R: sim por da para gente estudar
a multiplicação por o 7º ano

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Valeria Gabrielly Passimato da Silva turma: 6ºK

Questionário da multiplicação – 3ª semana

1. Qual foi o jogo dessa semana?
R: teste de dividir a divisão

2. O que você achou do jogo?
R: uma grande vitória para as meninas

3. O jogo despertou interesse sobre o assunto abordado?
R: sim

4. O que está achando/aprendendo com o projeto?
R: sempre

5. Você gostaria que o jogo fosse aplicado durante todo o ano letivo?
R: sim e mais e mais vezes e também
outros jogos e mais

APÊNDICE 08

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): celena gabriely nascimento da silva turma: 6ºK

Questionário da divisão – 4ª semana

1. Qual foi o jogo dessa semana?
R: teste adquirindo a divisão

2. O que você achou do jogo?
R: uma grande vitória para as meninas

3. O jogo despertou interesse sobre o assunto abordado?
R: sim

4. O que está achando/aprendendo com o projeto?
R: divisão

5. Você gostaria que o jogo fosse aplicado durante todo o ano letivo?
R: sim é mais e mais vezes e também outros jogos e clara

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): brillyn Karoline Silva Gomes turma: 6ºK

Questionário da divisão – 4ª semana

1. Qual foi o jogo dessa semana?
R: divisão

2. O que você achou do jogo?
R: ela achou muito bom, por que eu tô aprendendo muito mais também mais e vou eu que tô aprendendo também todos os meus amigos

3. O jogo despertou interesse sobre o assunto abordado?
R: sim muito

4. O que está achando/aprendendo com o projeto?
R: ela me tá aprendendo muito mais a divisão, subtração e adição eu tô achando muito legal porque aqui eu tô aprendendo mais

5. Você gostaria que o jogo fosse aplicado durante todo o ano letivo?
R: sim porque vai ser muito legal

APÊNDICE 09

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Andréia Wellington Pereira da Silva
Aluno (a): Franciel de Castro Moraes Turma: 6ºK

Atividade prática – O mercadinho

1. Você possui R\$ 10,00 e deve ir ao mercadinho gastar esse dinheiro da forma de quiser. Deste modo, responda as questões as seguir:

Item	Valor
<u>Colado</u>	<u>2,00</u>
<u>Bonete</u>	<u>2,00</u>
<u>Legão de cor</u>	<u>2,00</u>
Total:	

- a) Qual foi o valor gasto no total? Expresse a resposta com uma operação de adição. $2,00 + 2,00 + 2,00 = 6,00$
b) Sobrou algum valor? Se sim, expresse sua resposta com uma operação de subtração. $10,00 - 6,00 = 4,00$
c) Se você ganhasse mais 5 notas de R\$ 10,00 para gastar com quanto você ficaria? Expresse sua resposta com uma conta de multiplicação. $5 \times 10 = 50 + 10,00 = 60,00$
d) Se você fosse dividir o valor total da resposta anterior com 5 colegas com quanto cada um ficaria? Expresse sua resposta com uma conta de divisão. $60,00 \div 5 = 12,00$

$$\begin{array}{r} 60,00 \\ - 60,00 \\ \hline 00 \\ 100 \end{array}$$

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Ana Kelly dos Santos Moraes
Aluno (a): Franciel de Castro Moraes Turma: 6ºK

Atividade prática – O mercadinho

1. Você possui R\$ 10,00 e deve ir ao mercadinho gastar esse dinheiro da forma de quiser. Deste modo, responda as questões as seguir:

Item	Valor
<u>Colado</u>	<u>13,00</u>
<u>Colado</u>	<u>2,50</u>
<u>Colado</u>	<u>1,25</u>
<u>Colado</u>	<u>0,25</u>
<u>Bonete</u>	<u>2,00</u>
Total:	

- a) Qual foi o valor gasto no total? Expresse a resposta com uma operação de adição. $13,00 + 2,50 + 1,25 + 0,25 + 2,00 = 19,00$
b) Sobrou algum valor? Se sim, expresse sua resposta com uma operação de subtração. $10,00 - 19,00 = -9,00$
c) Se você ganhasse mais 5 notas de R\$ 10,00 para gastar com quanto você ficaria? Expresse sua resposta com uma conta de multiplicação. $5 \times 10 = 50 + 10,00 = 60,00$
d) Se você fosse dividir o valor total da resposta anterior com 5 colegas com quanto cada um ficaria? Expresse sua resposta com uma conta de divisão. $60,00 \div 5 = 12,00$

$$\begin{array}{r} 60,00 \\ - 60,00 \\ \hline 00 \\ 100 \end{array}$$

ANEXO 01

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço

Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Gabriel Sousa dos Santos Turma: 6ºK

AGORA, É COM VOCÊ!!!

1) Sabendo que $\blacksquare = 1040$ e $\blacktriangle = 1088$, calcule:

$$\blacktriangle + \blacksquare = 2128$$

$$\blacktriangle + (\blacksquare + 6.024) = 8.152$$

2) Paula possuía 423 figurinhas no seu álbum.

Hoje, coleí 128 figurinhas, mas ainda faltam 93 figurinhas para completar o meu álbum.



$$\begin{array}{r} 423 \\ + 128 \\ + 93 \\ \hline 644 \end{array}$$

O álbum completo possui quantas figurinhas?

O álbum completo possui 644 figurinhas.

3) Observe a conversa abaixo.

José, fiz 345 docinhos para a nossa festa.

Maria, eu fiz 453 docinhos para a nossa festa.



$$\begin{array}{r} 453 \\ + 345 \\ \hline 798 \end{array}$$

a) Quantos docinhos eles fizeram juntos? 798

b) Quem fez mais docinhos? José

c) Quantos docinhos ele fez a mais que Maria? 108

$$\begin{array}{r} 453 \\ - 345 \\ \hline 108 \end{array}$$

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço

Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Hollandelen de Lima dos Santos Turma: 6ºK

AGORA, É COM VOCÊ!!!

1) Sabendo que $\blacksquare = 1040$ e $\blacktriangle = 1088$, calcule:

$$\blacksquare = 1040$$

$$\blacktriangle = 1088$$

$$\blacksquare + \blacktriangle = 2128$$

$$\blacktriangle + (\blacksquare + 6.024) = 8.152$$

2) Paula possuía 423 figurinhas no seu álbum.

Hoje, coleí 128 figurinhas, mas ainda faltam 93 figurinhas para completar o meu álbum.



$$\begin{array}{r} 423 \\ + 128 \\ + 93 \\ \hline 644 \end{array}$$

O álbum completo possui quantas figurinhas?

R: 644

3) Observe a conversa abaixo.

José, fiz 345 docinhos para a nossa festa.

Maria, eu fiz 453 docinhos para a nossa festa.



$$\begin{array}{r} 453 \\ + 345 \\ \hline 798 \end{array}$$

a) Quantos docinhos eles fizeram juntos? 798

b) Quem fez mais docinhos? José

c) Quantos docinhos ele fez a mais que Maria? 108

$$\begin{array}{r} 453 \\ - 345 \\ \hline 108 \end{array}$$

ANEXO 02

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Zion Santana Moraes turma: 6ºK

Atividade de subtração

1. Resolva as subtrações abaixo:

a) $1548 - 975 =$ b) $978 - 507 =$ c) $707 - 314 =$
d) $3048 - 979 =$ e) $4058 - 579 =$ f) $5878 - 405 =$

2. Resolva os problemas abaixo:

a) Três irmãos receberam 120 reais de sua mãe. Sabemos que Maria recebeu 52 e Fernanda 44. Quanto recebeu Paula?

b) Em uma escola há o total de 1345 alunos. Sabendo que 856 são meninas, quantos meninos estudam nessa escola?

1) a)
$$\begin{array}{r} 1548 \\ - 975 \\ \hline 573 \end{array}$$

b)
$$\begin{array}{r} 978 \\ - 507 \\ \hline 471 \end{array}$$

c)
$$\begin{array}{r} 707 \\ - 314 \\ \hline 393 \end{array}$$

d)
$$\begin{array}{r} 3048 \\ - 979 \\ \hline 2069 \end{array}$$

e)
$$\begin{array}{r} 4058 \\ - 579 \\ \hline 3479 \end{array}$$

f)
$$\begin{array}{r} 5878 \\ - 405 \\ \hline 5473 \end{array}$$

2) a)
$$\begin{array}{r} 120 \\ - 52 \\ - 44 \\ \hline 24 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 120 \\ - 52 \\ \hline 68 \\ - 44 \\ \hline 24 \end{array}$$
 Paula recebeu 24 reais

$$\begin{array}{r} 1345 \\ - 856 \\ \hline 489 \end{array}$$
 Os meninos que estudam nessa escola 489

Aluno(a): Natãndra Cardoide Holanda
turma: 6ºK

Atividade de subtração

1. Resolva as subtrações abaixo:

$$\begin{array}{r} a) 1548 - 9 \times 5 = 5 \times 3 \\ 1548 \\ - 9 \times 5 \\ \hline 5 \times 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} b) 9 \times 8 - 50 \times 4 = 4 \times 1 \\ 9 \times 8 \\ - 50 \times 4 \\ \hline 4 \times 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} c) 70 \times 7 - 314 = 393 \\ 70 \times 7 \\ - 314 \\ \hline 393 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} d) 3048 - 9 \times 9 = 2069 \\ 3048 \\ - 9 \times 9 \\ \hline 2069 \end{array} \quad \begin{array}{r} e) 4058 - 5 \times 9 = 34 \times 9 \\ 4058 \\ - 5 \times 9 \\ \hline 34 \times 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} f) 58 \times 8 - 405 = 54 \times 3 \\ 58 \times 8 \\ - 405 \\ \hline 54 \times 3 \end{array}$$

2. Resolva os problemas abaixo:

a) Três irmãos receberam 120 reais de sua mãe.

Sabe-se que Maria recebeu 52 e Fernanda 44. Quanto recebeu Paula?

$$\begin{array}{r} 120 \\ - 52 \\ - 44 \\ \hline R = 24 \end{array}$$

b) Em uma escola há o total de 1345 alunos sabendo que 856 são meninos, quantos meninas estudam nessa escola?

$$\begin{array}{r} 1345 \\ - 856 \\ \hline R = 489 \end{array}$$

ANEXO 03

Universidade do Estado do Amazonas
Secretaria Municipal de Educação
Projeto Oficina de Formação em Serviço
Escola Municipal Prof. Rubem da Silva Peixoto

Aluno (a): Paquel Barbosa Pontes turma: 6ºK

Atividade de Multiplicação

Resolva os problemas abaixo:

1. Em uma caixa há 45 limões. Quantos limões caberão em 7 caixas?
2. Em uma sala há 5 prateleiras com 168 livros cada uma. Quantos livros há na sala?
3. Uma costureira comprou 8 peças de tecidos, com 30 metros cada uma. Quantos metros de tecidos a costureira comprou?
4. Em certa multiplicação teve o multiplicando 482 e o multiplicador é 26. Qual é o produto?
5. O jardineiro utiliza um balde com 18 litros de água por dia, para regar as plantas. Quanto ele vai utilizar de água para regar as plantas durante o mês de maio?

Atividade de multiplicação

Resolva os problemas abaixo:

1. Em uma caixa há 45 limões. Quantos limões caberão em 7 caixas?
R: caberão 315 limões em 7 caixas.

$$\begin{array}{r} 45 \\ \times 7 \\ \hline 315 \end{array}$$

2. Em uma sala há 5 prateleiras com 168 livros cada uma. Quantos livros há na sala?
R: na sala há 840 livros.

$$\begin{array}{r} 168 \\ \times 5 \\ \hline 840 \end{array}$$

3. Uma costureira comprou 8 peças de tecidos, com 30 metros cada uma. Quantos metros de tecidos a costureira comprou?
R: ela comprou 240 metros.

$$\begin{array}{r} 30 \\ \times 8 \\ \hline 240 \end{array}$$

4. Em certa multiplicação teve o multiplicando 482 e o multiplicador é 26. Qual é o produto?
R: 12532

$$\begin{array}{r} 482 \\ \times 26 \\ \hline 2892 \\ + 9640 \\ \hline 12532 \end{array}$$

5. O jardineiro utiliza um balde com 18 litros de água por dia, para regar as plantas. Quanto ele vai utilizar de água para regar as plantas durante o mês de maio?
R: Ele vai precisar de 558 litros para regar as plantas.

$$\begin{array}{r} 18 \\ \times 31 \\ \hline 180 \\ + 540 \\ \hline 558 \end{array}$$

Aluno (a): silena gabriela nascimento da silva turma: 8ºK

Atividade

Resolva os problemas abaixo:

1. Em uma caixa há 45 limões. Quantos limões caberão em 7 caixas? 315
2. Em uma sala há 5 prateleiras com 168 livros cada uma. Quantos livros há na sala? 840
3. Uma costureira comprou 8 peças de tecidos, com 30 metros cada uma. Quantos metros de tecidos a costureira comprou? 240
4. Em certa multiplicação teve o multiplicando 482 e o multiplicador é 26. Qual é o produto? 12.332
5. O jardineiro utiliza um balde com 18 litros de água por dia, para regar as plantas. Quanto ele vai utilizar de água para regar as plantas durante o mês de maio? 558

Calculos

$$\begin{array}{r} 1) \overset{3}{4}5 \\ \times 7 \\ \hline 315 \end{array} \quad 45 \times 7 = 315$$

caberão 315 limões

$$\begin{array}{r} 2) \overset{34}{1}68 \\ \times 5 \\ \hline 840 \end{array} \quad 168 \times 5 = 840$$

há na sala 840 livros

$$\begin{array}{r} 3) 30 \\ \times 8 \\ \hline 240 \end{array} \quad 30 \times 8 = 240$$

comprou 240 tecidos

$$\begin{array}{r} 4) \overset{111}{4}82 \\ \times 26 \\ \hline 2592 \\ + 9740 \\ \hline 12.332 \end{array} \quad \text{O Produto é } 12.332$$

$$\begin{array}{r} 5) 31 \\ \times 18 \\ \hline 248 \\ + 310 \\ \hline 558 \end{array} \quad \text{vai utilizar } 558 \text{ água}$$

ANEXO 04

Boliche da adição

Objetivo:

Aprimorar a estratégias de cálculo mental, noção e espaço, raciocínio matemático e o uso da tabuada.

Material necessário:

- Dez garrafas pet;
- Cola quente;
- E.V.A;
- Dez números confeccionados, de 10 a 100;
- Duas bolas de papel.
- Fita durex ou amadeirada.
- Cola;
- Tesoura.

3

Regras do jogo

- Joga-se de um a nove alunos;
- Cada aluno deverá arremessar duas vezes;
- Os alunos deverão fazer a adição dos pinos derrubados (todos os pinos contém números naturais)
- O professor anotará a resposta dos educandos;
- Ganhará o jogo quem acertar o maior número de adição;
- Aqui não é valido o "Strike"



4

Jogo da memória

Objetivo do jogo:

O Objetivo deste jogo é a aprendizagem da operação fundamental da adição, a socialização a elaboração e a construção dos cálculos mentais.

Material necessário:

- 18 Cartões, sendo nove contendo operações fundamentais da adição e nove contendo as respostas destas operações.
- Papel cartão;
- Cola;
- Tesoura.

5

Regras do jogo

- Joga-se em dupla;
- Coloca-se sobre a mesa os cartões com as faces contendo as operações e os cartões que contém as respostas viradas para cima, arrumadas em fileiras e colunas de três por seis ou vice-versa;
- Dá-se um tempo aproximadamente uns cinco minutos para que os educandos memorizem os cartões;
- Em seguida vira-se todos os cartões, com a face contendo as operações e respostas das mesmas para baixo;
- Os alunos decidem entre eles quem começará o jogo;
- Cada aluno deverá na sua vez, virar dois cartões e mostrar ao outro colega;
- Ele deverá tirar um cartão contendo uma operação e o outro cartão deverá ter a resposta correta a operação do cartão que esta em sua mão;
- Ganhará o jogo quem conseguir ficar com mais cartões.



6

Dominó

Objetivo do jogo

Os objetivos do jogo é aprendizado da adição, o respeito, a socialização, pois como os mesmos devem decidir entre si quem jogará primeiro, então ai se dá o início da socialização e o respeito entre eles, deixando assim a atividade mais atrativa e prazerosa.

Material utilizado

- Papel cartão;
- Tesoura;
- Cola;
- Ficha com operações de adição e números naturais.

7

Regras do jogo

- 2 a 4 jogadores;
- Cada jogador pega 7 peças que devem ser embaralhadas e não ficar a vista. as peças restantes deverão ficar disponíveis sobre a mesa;
- Os jogadores decidem quem iniciará o jogo e o escolhido coloca uma de suas peças sobre a mesa com o registro à vista.

O próximo jogador verifica se possui uma peça que contenha o registro do resultado da operação da peça exposta ou, ainda, uma operação que corresponda ao resultado da peça em questão. Se a possuir, o jogador justapõe esta peça à da mesa. Caso não a possua, pegará uma das peças que estejam sobre a mesa com os registros não à vista, caso haja, e deverá verificar se ela corresponde ao resultado ou à operação desejada. Se isso não ocorrer, o jogador repete o processo até que encontre a peça ou até que as peças disponíveis acabem e, então, passa a vez.

➤ O jogo prossegue desta maneira até que acabem as peças de um dos jogadores, ou até que o jogo fique "trancado" (nenhum jogador consegue colocar mais peças).
VENCEDOR: o jogador que primeiro justapor todas suas peças no jogo. Caso o jogo fique "trancado", vence aquele que possuir o menor número de peças e, se houver empate, aquele que tiver uma peça com o menor numeral ou uma operação que tenha o menor resultado.



8

Trilha da adição

Objetivos:

- Incentivar a ludicidade por meio de atividade recreativa;
- Possibilitar a resolução da tabuada de adição por meio de jogos;
- Retomar o cálculo mental.

Material necessário

- Papel cartão colorido;
- Papel 40 quilos;
- Pincel atômico;
- Cola;
- Tesoura;
- Tampinhas coloridas;
- 1 dado.

Passo a passo:

- Recortar 30 hexágonos de papel cartão;
- Em alguns hexágonos colar desafios;
- Recortar pequenas fichas. Nestas fichas colocar operações de adição para serem sorteados de acordo com o número que tirou no dado.
- Com a cola, fixar os hexágonos no papel 40 quilos formando uma trilha.

9

Regras do jogo

- O número de participante pode variar de 2 a 6 alunos;
- Use tampinhas coloridas como marcador para cada jogador;
- Organize a ordem de participação por sorteio ou acordo entre os participantes;
- O participante joga o dado e terá que responder a operação de adição presente na ficha do número em que parou. Se errar passa vez, se acertar continua jogando.
- O participante terá um minuto para responder (o tempo poderá ser controlado por cronometro, relógio).
- Ganha o jogo quem chegar no final primeiro.



ANEXO 05

Pescaria da subtração

Objetivo:

Aprender de forma lúdica a operação de subtração. Diferenciar e calcular corretamente as operações matemáticas.

Material necessário:

- Caixa de sapato;
- Jornal;
- Papel cartão;
- Papel contact;
- Clips;
- Uma vara;
- Barbante;
- Cola;
- Tesoura.

3

Regras do jogo

- Distribuir os alunos em duas equipes e realizar um sorteio para definir a ordem de participação de cada integrante.
- Uma vara de pescar deverá ser fornecida ao integrante, e um de cada vez deverá tentar pescar um peixe, ler a operação que está no verso do peixe e responder. Se acertar, guarda o peixinho.
- Ganha a equipe que conseguir o maior número de peixinhos.



4

Jogo das argolas

Objetivo do jogo:

O Objetivo deste jogo é explorar a operação de subtração e incentivar a construção dos cálculos mentais.

Material necessário:

- 10 garrafas com água;
- 10 cartões contendo operações de subtração;
- Fita durex ou amadeirada;
- Papel cartão;
- Papel contact;
- Pincel;
- Tesoura.

5

Regras do jogo

- Joga-se em equipe;
- Várias garrafas com água deverão ser posicionadas em sala de aula e cada uma delas deverá conter um número na frente;
- Com os alunos posicionados à frente das garrafas a uma pequena distância das mesmas e com as argolas, confeccionadas com papel cartão;
- Cada aluno da equipe deverá tentar acertar a argola em uma garrafa, se acertar deverá pegar a ficha com o número correspondente a garrafa que acertou e responder a operação, se acertar fica com a garrafa.
- Ganha a equipe que estiver com maior quantidade de garrafas.



6

Jogo da memória

Objetivo do jogo:

O Objetivo deste jogo é a aprendizagem da operação fundamental da subtração, a socialização a elaboração e a construção dos cálculos mentais.

Material necessário:

- 18 Cartões, sendo nove contendo operações fundamentais da subtração e nove contendo as respostas destas operações.
- Papel cartão;
- Papel contact;
- Cola;
- Tesoura.

7

Regras do jogo

- Joga-se em dupla;
- Coloca-se sobre a mesa os cartões com as faces contendo as operações e os cartões que contém as respostas viradas para cima, arrumadas em fileiras e colunas de três por seis ou vice-versa;
- Dá-se um tempo aproximadamente uns cinco minutos para que os educandos memorizem os cartões;
- Em seguida vira-se todos os cartões, com a face contendo as operações e respostas das mesmas para baixo;
- Os alunos decidem entre eles quem começará o jogo;
- Cada aluno deverá na sua vez, virar dois cartões e mostrar ao outro colega;
- Ele deverá tirar um cartão contendo uma operação e o outro cartão deverá ter a resposta correta a operação do cartão que esta em sua mão;
- Ganhará o jogo quem conseguir ficar com mais cartões.



8

Trilha da subtração

Objetivos:

- Incentivar a ludicidade por meio de atividade recreativa;
- Possibilitar a resolução de subtrações por meio de jogos;
- Retomar o cálculo mental.

Material necessário

- Papel cartão colorido;
- Papel 40 quilos;
- Pincel atômico;
- Cola;
- Tesoura;
- Tampinhas coloridas;
- 1 dado.

Passo a passo:

- Recortar 30 hexágonos de papel cartão;
- Em alguns hexágonos colar desafios;
- Recortar pequenas fichas. Nestas fichas colocar operações de subtração para serem sorteados de acordo com o número que tirou no dado.
- Com a cola, fixar os hexágonos no papel 40 quilos formando uma trilha.

9

Regras do jogo

- O número de participante pode variar de 2 a 6 alunos;
- Use tampinhas coloridas como marcador para cada jogador;
- Organize a ordem de participação por sorteio ou acordo entre os participantes;
- O participante joga o dado e terá que responder a operação de subtração presente na ficha do número em que parou. Se errar passa vez, se acertar continua jogando.
- O participante terá um minuto para responder (o tempo poderá ser controlado por cronometro, relógio).
- Ganha o jogo quem chegar no final primeiro.



10

PROJETO DE APRENDIZAGEM: APRENDER EXPERIENCIANDO

Rosilda Lima da Silva¹
Maria Belacilda de Oliveira Feitoza²

INTRODUÇÃO

Dizer que o mundo mudou parece clichê, no entanto, o mundo não só mudou como entrou em um ritmo de mudanças mais acelerado nas últimas décadas. Essas mudanças podem ser observadas em todos os âmbitos da sociedade: religião, política, economia, educação, novos arranjos familiares, avanços tecnológicos, os comportamentos individual e coletivo diante das novas formas organizacionais, que vêm se configurando ao nosso redor.

Inclusa nesse cenário de novos paradigmas socioculturais, a educação escolar, apoiada nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver com os outros, assume o papel de propiciar ao educando a interação com instrumentos que favoreçam a construção e a interpretação de conhecimentos que deem suporte a sua autoafirmação enquanto cidadão crítico, criativo, reflexivo, inovador, e psicossocialmente autônomo.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica tem, na utilização de projetos de aprendizagem, um instrumento que oferece múltiplos recursos ao trazer, em sua essência, a transdisciplinaridade. Desse modo, tal prática permite ao docente a apropriação das ferramentas da linguagem escrita através de sua própria leitura de mundo, dado que a linguagem escrita se constitui em importante dispositivo de interação entre o indivíduo e as ciências acadêmicas e socioculturais.

Vivenciamos essa prática na aplicação do projeto de aprendizagem desenvolvido com os alunos da turma do 2º Ano do Ensino Fundamental 1. Esta experiência se deu

1. Pedagoga, especialista em Gestão Escolar, Professora atuante na Secretaria Municipal de Educação SEMED-Manaus/AM.

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Formadora da Secretaria Municipal de Educação/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE E-mail: belacilda@gmail.com – Orientadora.0

dentro do Projeto OFS (Oficinas de Formação em Serviço), oriundo da parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), iniciou suas ações no ano de 2011. Seu êxito o elevou ao status de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente a partir do ano de 2017, quando foi apresentado e recebido com entusiasmo na Escola Municipal Padre Calleri, uma das oito escolas municipais de Manaus contempladas pelo Projeto OFS enquanto Curso de Especialização. O curso é o primeiro nesse formato, em âmbito nacional, constituindo-se em uma inovação valiosa e de excepcional contribuição para a educação básica nas escolas públicas brasileiras, por promover formação continuada de qualidade aos docentes, em serviço.

Nesse formato, o Projeto OFS oportuniza aos docentes não só a ampliação de conhecimentos, mas a sua construção, a partir das ricas experiências vivenciadas no contexto de uma escola e de uma sala de aula, onde o fazer educação escolar acontece em sua mais plena essência. Essas experiências favorecem a produção de conhecimentos acadêmicos, pois trazem o olhar do docente pesquisador em seu cotidiano.

1. O PROJETO OFS NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE CALLERI

A adesão da Escola Municipal Padre Calleri ao Projeto OFS ocorreu de forma voluntária e comprometida. Esta escola está situada ao km 13 da Rodovia 174 que liga o Município de Manaus-AM ao Município de Caracaraí-RR. Estando em um contexto rural, a escola se caracteriza como “Escola no campo”, por não possuir, em seu Currículo, as características de uma escola do campo, conforme o Artigo 1º do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

O corpo discente da escola é composto por moradores da BR 174, moradores de ramais diversos, e moradores de bairros periféricos da zona urbana de Manaus.

O Projeto Político da Escola segue o Currículo da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e as diretrizes da Proposta Pedagógica

de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), que inseriu a Escola Municipal Padre Calleri na Educação Integral em tempo integral no ano de 2017. Essa inserção corresponde ao que estabelece o Plano Municipal (2015-2025), Lei Nº 2000/15, para atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, de ofertar educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das unidades escolares públicas e o atendimento de 25% dos estudantes de Educação Básica do Brasil. Segundo CAVALIERE, (2007, p.1029) apud Proposta de Educação Integral SEMED Manaus (2017, p. 33), “O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”

2. ELABORANDO O PROJETO DE PESQUISA

Experienciar o Projeto OFS na escola nos trouxe um novo olhar quanto ao desenvolvimento do ensino usando como ferramenta um projeto de aprendizagem. Isso foi evidenciado na perspectiva de elaborá-lo tendo como ponto de partida uma pesquisa do tipo etnográfica, classificada dessa forma, de acordo com André, quando se “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.24).

André, também nos propõe que a pesquisa etnográfica favorece a pesquisa em educação ao proporcionar “a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado”, tendo no pesquisador “o instrumento principal na coleta e análise de dados” (ANDRÉ, 1995, pag. 24).

Sendo o pesquisador o professor da turma, a análise e reflexão dos dados nos traz a autorreflexão do próprio fazer, proporcionando tanto a autoavaliação quanto a produção de conhecimentos empírico e teórico. Isto é necessário porque entendemos que na formação continuada de professores, “os sujeitos da formação são multifacetados, o que significa construir um conhecimento implicado em referências culturais contextualizadas” (WANZELER, 2014, pág. 21).

Através da pesquisa etnográfica, buscamos conhecer melhor os anseios e necessidades de aprendizagem de nossos alunos compreendendo que devemos buscar a formação integral dos educandos, fazendo uso da orientação conceitual e epistemológica da pós-graduação, que também abraçamos:

(...) se orienta teórica e metodologicamente pelo pensamento da complexidade, no qual se busca promover a reintegração de valores éticos, estéticos, sensíveis no seio das práticas pedagógicas e cotidianas das escolas, rompendo com a fragmentação disciplinar e estabelecendo vínculos entre o conhecimento da experiência e o conhecimento científico e entre a natureza e a cultura. (WANZELER, 2014, p. 20).

Com base nessas orientações teóricas, buscamos elaborar um projeto com o objetivo de “Desenvolver habilidades de leitura, escrita e letramento a partir do uso de tecnologias e das áreas de conhecimento”, entendendo que os educandos do 2º ano precisam desenvolver a escrita e o letramento no processo de aprendizagem na sala de aula (CASTANHEIRA, 2009).

Tendo clareza das necessidades de aprendizagem dos alunos, buscamos identificar na pesquisa, com a escuta sensível das turmas, para ouvirmos dos educandos, seus anseios de aprendizagem. Essa escuta nos trouxe diferentes ideias para elaboração do plano de ação do projeto de aprendizagem. E desse compêndio de ideias resultou a elaboração coletiva do Projeto de Pesquisa “WI-FI - Uma conexão para o conhecimento”. Tal designação foi concebida a fim de trazer o uso das tecnologias de informações (TIs) aos espaços de aprendizagens enquanto ferramentas necessárias, tanto por suas inúmeras utilidades, quanto pelo interesse dos educandos não só em conhecer as TIs, mas em utilizá-las, entendendo que cabe à educação escolar proporcionar multiletramentos na escola (ROJO, 2012).

O Projeto “WI-FI – uma conexão para o conhecimento”, foi um projeto interdisciplinar geral para todas as turmas de 1º ao 5º ano, sendo que cada turma teve um subtema a ser trabalhado, de acordo com os interesses dos estudantes, evidenciados na escuta sensível. No caso dos alunos do 2º ano, o interesse em conhecer as diferentes profissões definiu o subtema para o projeto de aprendizagem.

3. VIVENCIANDO O PROJETO DE APRENDIZAGEM

Tendo como objetivo geral Conectar os alunos ao universo das profissões, demos início às atividades do projeto de aprendizagem “WI-FI - Conexão para conhecer as profissões: Quero ser!?” com uma ação coletiva no pátio da escola, em que o ápice foi a presença de um drone apresentado aos discentes, após a fomentação da expectativa de chegada de uma visita ilustre, ao término de um momento cívico.

O drone foi introduzido no pátio da escola com certa discrição. Porém, alguns alunos perceberam sua chegada ao observarem a movimentação de dois professores ao lado da escola. Ainda assim, sua inserção sobrevoando o pátio da escola ocasionou muito entusiasmo e euforia entre os discentes (Figura 1).

Após a exploração quanto ao funcionamento e utilidades de drones, os educandos retornaram para sala de aula, onde a turma do segundo ano expôs suas percepções quanto ao ilustre visitante e produziram desenhos e frases sobre o ocorrido.

Culminamos esse momento de entusiasmo com a apresentação do plano de ação para o projeto de aprendizagem da turma “WI-FI, Conexão para conhecer as profissões: Quero Ser!?”, ao que os educandos se mostraram receptivos ao perceberem que o projeto fora resultante de suas expectativas de aprendizagem. Dentro deste contexto, o subtítulo envolvendo a expressão “Quero Ser!?”, trazendo os pontos (!?) se explica por entendermos que o ponto de exclamação apresenta as ideias de entusiasmo e novidade, enquanto o ponto de interrogação traz as ideias de que os educandos do segundo ano do ensino fundamental não precisam decidir suas profissões, que os mesmos ainda dispõem de tempo para aprofundar seus conhecimentos e então, no momento certo, farão suas escolhas.

Ainda, no decorrer da aplicação do projeto, foi salientado para os discentes o fato de muitas pessoas exercem diferentes profissões, o que foi confirmado nas entrevistas realizadas pelos educandos. Casos mais evidenciados em profissões informais, mas que também ocorrem com profissionais formais.

No segundo momento de aplicação do plano de ação realizamos a dinâmica “Quem fez?”. Organizados em círculo, por vez, cada educando falava o nome do primeiro objeto que viesse a sua mente, em seguida alguém da classe deveria dizer quem fez aquele objeto. Dessa forma, íamos identificando e listando os diferentes profissionais envolvidos na produção de objetos, tais como: pão – o padeiro, uniformes – a costureira, a cadeira – o moveleiro, o marceneiro, o carpinteiro, canetas – auxiliar de produção, operador de equipamentos e ou máquinas e outros. Nessa atividade, enfatizamos que muitos dos objetos que nos rodeiam são provenientes de indústrias, onde os profissionais recebem diferentes classificações em razão da função exercida e do produto.

Em momento subsequente, realizamos a leitura do poema “Teatro das Profissões”, de Marcos Ramos que encontramos na internet. Através do poema fizemos a comparação entre profissões formais e não formais. Com destaque para o papel dos profissionais da saúde e primeiro socorros, como médicos, enfermeiros, paramédicos, bombeiros, salva vidas tec. A atividade subsidiou o tratamento e orientação quanto aos cuidados com o corpo humano iniciando os estudos dos “Conhecimentos prévios do corpo humano” com a turma.

A partir da leitura do poema “Teatro das Profissões”, realizamos ainda, o estudo da estrutura de um texto poético – estrofes, versos e rimas. Além disso, utilizamos as listas de profissões produzidas no decorrer das atividades realizadas para leitura, escrita e reescrita das palavras, trabalhando letra inicial, número de sílabas, número de letras, sílabas comuns, sílabas finais – rimas, ordem alfabética, estrutura silábica, produção de textos, em jogo da memória, cruzadinhas, caça-palavras, autoditados, e outras atividades.

A turma alcançou um bom aproveitamento com o uso da música “Profissões” de Serelepe que, de forma divertida, traz, não só as possibilidades de se exercer diferentes profissões, como também a de mudança de profissão no decorrer de nossa vida. A partir das profissões apresentadas na música, iniciamos a construção de um “alfabeto de profissões”, no qual o profissional youtuber alcançou destaque pelo uso direto das tecnologias da informação como ferramenta de trabalho. Outras profissões que motivaram a turma foram o web designer e o engenheiro mecatrônico pelo interesse dos educandos em entender a construção e o funcionamento de aparelhos eletrônicos como celular, tablet, notebook e outros que lhes possibilitem a conexão com uma rede de internet através do WI-FI (Wireless Fidelity).

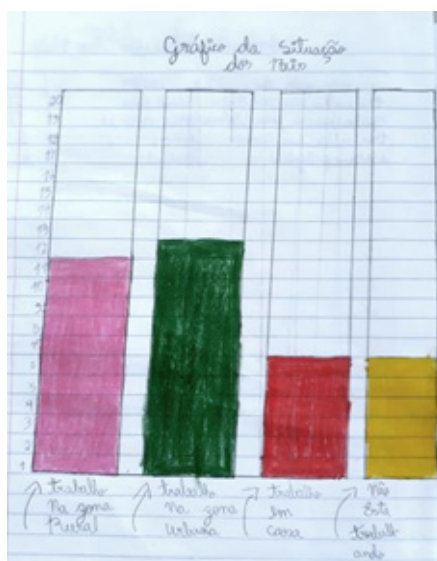
Trouxemos para o enfoque da turma as profissões que são exercidas no campo, onde a escola está localizada, e as profissões geralmente exercidas em perímetro urbano. Nessa abordagem, fizemos levantamento, para registro em tabelas e gráficos, do quantitativo de familiares dos educandos que moram na zona urbana, mas trabalham na zona rural, ou, o inverso, moram na zona rural, mas trabalham na zona urbana, e daqueles que trabalham em casa ou encontram-se desempregados (Figura 2).

Figura 1 - Atividade Coletiva: Alunos no pátio da escola, Chegada do drone



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Figura 2 - Atividade de Registro de dados das entrevistas em Gráficos



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Como recurso para esse levantamento de dados, empregamos entrevistas realizadas pelos educandos da turma a dois ou mais familiares. Ao analisarmos as entrevistas junto com a turma, observamos que muitas escolhas profissionais são tomadas pela necessidade de um emprego e não por realização pessoal, bem como o predomínio de profissões informais. Mesmo alguns possuindo uma graduação acadêmica, as necessidades econômicas da família prevalecem no momento de decisão sobre o exercício profissional.

A quantificação de instrumentos e ou produtos resultantes de algumas profissões propiciou a realização de cálculos mentais e, no algoritmo, a comparação, seriação e inclusão de quantidades, bem como o levantamento de dados para construção de tabelas e gráficos, através de situações experienciais e na resolução de situações problemas.

O uso de “adivinhas de profissões” proporcionou um olhar minucioso para as especificidades de determinadas profissões e a estratégia utilizada levou a turma a brincar com o universo das profissões.

As atividades do projeto de aprendizagem foram finalizadas com a autoavaliação da turma quanto ao que aprenderam sobre profissões. Nesse momento, escutamos frases como: “Profissão não é só para ganhar dinheiro”; “Profissão é pra fazer o que gosta”; “Com as profissões as famílias se sustentam”; “Sem as profissões não haveria

construções”; “Sem profissão não teríamos nada”; “As profissões animam a gente”; “Todas as profissões são importantes”; “Profissão é pra trabalhar e sustentar a família”; “As profissões são importantes para todas as pessoas”.

Ouvimos, também, pretensões profissionais de alguns educandos. Além disso, eles também produziram desenhos das profissões que mais lhes chamaram a atenção (Figura 3).

Figura 3 - Atividade de Produção de desenhos de profissões



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos conectados a uma sociedade “multi”, multicultural, multimídia, multifocal, multidisciplinar, multimodal, multiletrada, multilateral, multissensorial, multiprofissional, em que mesmo só, em um quarto, é possível estar conectado a **multidões**. Porém, toda essa multiplicidade de conexões não supre as necessidades de inter-relação humana.

A facilidade de se conectar a uma rede de internet pode trazer inúmeros benefícios profissionais, interacionais e comunicacionais, mas, também, traz inúmeros riscos de afastar aqueles que podem proporcionar algo que não tem preço, a conexão interpessoal com o outro, que se traduz em afetividade, amizade, calor humano capaz aquecer os corações mais gélidos daqueles feridos e decepcionados frente a duras realidades resultantes de separações, agressões, perdas pessoais, e, porque que não dizer, das desigualdades socioeconômicas enquanto fator gerador de frustrações, marginalizações passíveis de gerar violências diversas.

Mas, vale ressaltar que, independentemente de suas positivities e ou negatividades, a conexão com uma rede de internet compõe uma máxima do atual contexto social multicultural, que tende a se expandir em proporções ainda não calculáveis.

Enquanto professores alfabetizadores, temos a responsabilidade de propiciar a alfabetização e o letramento em uma concepção de multiletramentos. E sendo o trabalho com projeto de aprendizagem uma ferramenta múltipla, logo, seu uso pode ser considerado tanto viável quanto proveitoso.

Vimos que um projeto de aprendizagem não se constitui na solução de todos os entraves que assolam a educação escolar pública brasileira. No entanto, entendemos as múltiplas possibilidades que seu uso dispõe.

Situando o contexto desse entendimento na configuração de uma escola pública no campo, apontamos os benefícios trazidos com essa prática, dado que a aplicação do projeto proporcionou à turma do segundo ano, bem como para a escola municipal Padre Calleri como um todo, amplos ambientes de aprendizagens ao incluirmos todas as turmas nas temáticas desenvolvidas nas oficinas de aprendizagens.

Nesse sentido, buscamos explorar, de diferentes formas, os recursos inerentes a um projeto de aprendizagem enquanto instrumentos de ensino que proporciona a interação entre as mais diversas ciências partindo de um tema como a importância das profissões para uma sociedade conectada. E atestamos sua viabilidade em nossa prática de ensino através dos resultados alcançados.

Dizer que essa prática de ensino é simples e não enfrenta impedimentos sistêmicos, não seria acertado. Enquanto professores atuantes na rede pública de ensino, enfrentamos obstáculos estruturais, materiais e inter-relacionais diversos, no exercício de nossas funções. Conquanto, nosso compromisso em proporcionar aos educandos espaços de aprendizagens significativas nos incita ao confronto de todo e quaisquer entraves. Ainda que, nem sempre alcancemos resultados favoráveis, temos, na persistência, um suporte intrínseco ao trabalho do “professor”, um agente de educação possuidor de um papel sociocultural tão importante quanto desvalorizado pela sociedade.

É nesse quadro, aparentemente não tão colorido, que este curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, trouxe ao corpo docente da escola um impulso revigorante e estimulante à prática pedagógica em sala de aula.

Sabemos que a oferta de formação continuada ao profissional da educação é uma preocupação das secretarias de educação amparada por políticas públicas. Porém, vivendo em uma sociedade em que tudo precisa ser múltiplo, essa oferta precisa possibilitar ao professor o acompanhamento das transformações contínuas e repentinas dessas multiplicidades. O vínculo, em serviço, desses profissionais da educação escolar à universidade, com o propósito de formação continuada, eleva o *status* do mesmo em âmbito integral. E, para propiciar a formação integral de cidadãos, o professor, atuante no contexto escolar também precisa de uma formação integral. E mesmo tendo ciência de que precisamos estar aptos a aprender sempre, as jornadas onerosas de trabalho dos profissionais de educação dificultam essa constante busca por novos conhecimentos. Mas, se a universidade se integra à escola, como no formato desse curso, certamente, viabiliza uma formação continuada de qualidade, onde os mais favorecidos são os discentes da escola. Pois a valorização moral, social e profissional do professor torna sua prática de ensino muito mais prazerosa e eficiente, resultando em aprendizagens mais significativas em toda sua integralidade.

Outro benefício intrínseco a um curso de especialização em educação em serviço é oferecer espaço para o professor atuante em sala de aula para produzir conhecimento teórico e empírico atestado por sua prática em sala de aula. Essa oportunidade não é comum a professores dos anos iniciais da educação básica. Contudo, acreditamos ser essa uma forma de levar-nos à autorreflexão enquanto professores pesquisadores assumindo o confronto aos entraves que interferem na educação escolar pública. E por considerarmos a importância do ajuste das implicações desses entraves, buscando, e por que não, apontando novas possibilidades políticas pedagógicas que nos direcionem na construção da educação escolar que almejamos

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009, - Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> (Acesso em 23/07/2019).

RAMOS, Marcos. *Teatro das profissões*. Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=51261>> (Acesso em 30/04/19)

Proposta Curricular Anos Iniciais. Secretaria Municipal de Educação – Subsecretaria de Gestão de Educação: Departamento de Gestão Escolar. Manaus 2013.

Proposta de Educação Integral. Secretaria Municipal de Educação – Subsecretaria de Gestão de Educacional: Departamento de Gestão Educacional, Divisão de Ensino Fundamental. Manaus 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

WANZELER, Eglê Betânia Portela; TRAJANO, Euzeni Araújo. *Oficinas de formação em serviço: uma experiência transdisciplinar em formação de professores*. Manaus: Valer, 2014.

O PAPEL FORMATIVO DA EQUIPE GESTORA: O PROJETO DE GESTÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE CALLERI

Inez Sardinha de Siqueira¹
Cristina Carvalho de Araújo²
Soraya de Oliveira Lima³

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), concretiza o Projeto denominado Oficinas de Formação em Serviço-OFS; o qual desenvolve formação em serviço para professores e equipe gestora em 08 (oito) escolas. Na sua 3ª edição, o projeto inova, pois traz a titulação de especialização em Gestão de Projetos e formação Docente. O projeto tem uma especificidade: a formação direcionada à equipe gestora, que ocorre em articulação ao Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, contribuindo, assim, na formação continuada, na reflexão sobre as práticas de gestão e instrumentalizando os diretores e pedagogos junto aos processos organizacionais da escola.

Na fase de conclusão, elaboramos o Projeto de Gestão, focando na formação dos professores da escola. Para definição da temática, fizemos o levantamento do problema e a nossa escolha ocorreu a partir da análise de dois indicadores: a Matriz problematizadora (construída pelos professores, pedagoga e diretora no início dos encontros das OFS) Já o segundo instrumento denomina-se Índice de Formação e

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: issardinha@hotmail.com

2. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Formadora da Secretaria Municipal de Educação -SEMED. Email: sol_limaquine@hotmail.com

Cidadania/ Responsabilidade Social - IFC/RS⁴, o qual na coleta de dados identificou alunos com baixo rendimento, em decorrência de suas dificuldades de aprendizagem em leitura.

Nessa direção, e diante da identificação da problemática, escolhemos o tema “As metodologias de alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa, e as dificuldades dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino fundamental I”. Porém, por entendermos a alfabetização e o letramento como processos contínuos nos primeiros cinco anos do ensino fundamental I, englobamos no projeto os professores que atuam do 1º ao 5º ano na Escola Municipal Padre Calleri. Referente ao objetivo do projeto de Gestão, intencionamos contribuir no trabalho pedagógico dos docentes, amenizando as dificuldades de aprendizagem da leitura e letramento, aumentando os índices de aprovação dos alunos.

Para alcançarmos o objetivo, propomos discussões sobre os conceitos de leitura e letramento abordados no PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012); fizemos ainda referência aos métodos sintéticos, abordando a proposta fônica e silábica. Já o método analítico foi abordado a partir da Proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas, à luz das orientações do livro: “Alfabetização nova alternativa didática: outras questões, outras histórias”. Finalizamos com a oficina de construção de jogos e práticas de exercícios direcionada a leitura e letramento e a socialização dos materiais produzidos e utilizados com os alunos.

Quanto aos resultados, apontamos a realização de práticas formativas na escola, bem como a reflexão sobre as metodologias de alfabetização e a desconstrução de alguns olhares sobre prática do professor alfabetizador, a construção de materiais pedagógicos a partir das leituras feitas, estudos e trocas de experiência em serviço e a consolidação do perfil formador da equipe gestora.

Este artigo inicialmente traz o desenvolvimento e a fundamentação teórica, dividida em dois tópicos: Papel formativo da equipe gestora na escola Municipal Padre Calleri e Alfabetização e letramento: um olhar sobre a prática do professor. O terceiro tópico apresenta os resultados e finalizamos com as considerações finais.

1. DESENVOLVIMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Papel Formativo da Equipe Gestora na Escola Municipal Padre Calleri

A Escola Municipal Padre Calleri participou da 3ª (terceira) edição do projeto Oficina de Formação em Serviço- OFS, a qual é realizada a partir da parceria da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), e tem como objetivo promover encontros formativos com professores, diretores e pedagogos das escolas municipais.

4. IFC/RS – instrumento de coletas de dados sobre os índices pedagógicos, de resultados e ambiental das escolas utilizado pela Secretaria de Educação para monitoramento destas informações.

A formação dos diretores e pedagogos ocorre com a articulação do Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, em que as discussões se voltam para o papel da equipe gestora, principalmente na questão do perfil formativo no espaço escolar.

Neste contexto, foi possível evidenciar a necessária atuação do pedagogo e do diretor como mediadores de reflexão, estudos, elaboração de pautas formativas e de projetos de gestão voltados às reais necessidades dos professores in loco, ou seja, traçar um perfil de formadores, para atuarem em conjunto diante das necessidades do corpo docente.

Destarte, é inegável que a formação no espaço de trabalho favorece a percepção dos nossos afazeres com olhar crítico, reflexivo, pois, ao revermos conceitos concernentes às práticas pedagógicas, novas possibilidades são enxergadas e atribuímos valores aos saberes oriundos das experiências dos profissionais da escola. Concordamos com Warschauer quando afirma que a “importância atribuída aos saberes vindos da experiência provoca a valorização do local de trabalho como local de aprendizagem e a formação [...]” (2001, p. 165).

Ainda de acordo com Warschauer:

Uma prática de projetos e de formação no contexto escolar, que se efetiva pela reflexão do professor e pela partilha de suas experiências, demanda portanto, uma transformação dessas condições de trabalho [...] de maneira que seu trabalho deixe de ser uma mera execução de tarefas. (2001, p.170).

Assim, para consolidarmos nosso perfil formador, executamos o projeto gestão “As metodologias de alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa e as dificuldades dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino fundamental I”, nos meses de abril e maio de 2019, envolvendo o corpo docente e a equipe gestora. Conforme figura 1, na qual apresentamos o projeto de gestão aos professores.

Figura 1 - Apresentação do Projeto de Gestão ao corpo docente



Fonte: Projeto de Gestão da Escola Municipal Padre Calleri (2019)

O Projeto de gestão abordou questões referentes ao processo de alfabetização e letramento, bem como os métodos sintéticos e analíticos. As dinâmicas dos encontros favoreceram a retomada de alguns conceitos, a reflexão sobre o exercício pedagógico e de gestão do processo ensino-aprendizagem, permitindo repensarmos nossa prática no contexto escolar.

Conseguimos entender com mais propriedade a importância do papel formativo da equipe gestora e que a atribuição da formação continuada deve ser também garantida na própria escola, pois, de acordo com as colocações de Libâneo (2013) acerca

da organização e da gestão do trabalho escolar, é preciso garantir o desenvolvimento profissional como pressuposto para o aperfeiçoamento dos trabalhadores da educação e obtenção de resultados no trabalho realizado:

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional - político, científico, pedagógico - de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensinar, analisar com objetividade os resultados, fazer partilhas de experiências docentes bem sucedidas. (LIBÂNEO, 2013, p.121).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível evidenciarmos a possibilidade de promovermos a formação continuada em nossa escola, atendendo as necessidades do corpo docente e atuando diretamente nas problemáticas diagnósticas pela equipe gestora. Para corroborar esta afirmação, transcrevemos aqui a fala do professor A sobre os encontros de formação: “O encontro nos fez refletir sobre o nosso trabalho pedagógico em sala de aula, aprimorando nossos conhecimentos enquanto professor alfabetizador”.

Assim, a consolidação do perfil formador da equipe gestora promove, também, espaços democráticos, já que permite a troca e a escuta, valorizando os afazeres dos docentes e, também proporciona a profissionalização dos trabalhadores da educação que atuam na escola. É preciso ouvi-los, respeitá-los e valorizar suas experiências, sem, no entanto, deixar suas necessidades de melhoria de lado. Conforme Libâneo:

A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas também o local em que os profissionais desenvolvem sua profissionalidade. (2013, p. 121)

Ao desenvolvermos o projeto de gestão, possibilitamos momentos de discussões sobre problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, criando mecanismos de contribuição com o fazer pedagógico na sala de aula. Portanto, é preciso enraizar o trabalho iniciado e construirmos a prática de formação, pois se caracteriza como ação mediadora dos processos educativos escolares e, desta maneira, imprescindível para autonomia de escolhas do que queremos e precisamos estudar para a construção de saberes significativos.

1.2 Alfabetização e Letramento: um olhar sobre a prática do professor

A alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever, exigindo a codificação e decodificação dos sinais gráficos. Esse entendimento se dá à luz do Guia do Alfabetizador⁵. Partindo deste pressuposto, iniciamos a abordagem sobre conceito de alfabetização.

5. Programa Hora Certa de Alfabetizar. Guia do Alfabetizador: Fundamentos Teórico e Metodológico do Processo de Alfabetização. (s/d).

Ressaltamos as abordagens trazidas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação, enfatizando a necessidade da competência teórica e técnica para se construir uma prática pedagógica que favoreça a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, o perfil do professor alfabetizador, tão necessária aos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Entendemos que o processo da aquisição da leitura e da escrita é construído pelo sujeito aprendiz, levando em consideração etapas de construção sucessivas, e, portanto, não é mecânica nem desvinculada da prática social. Assim sendo, temos que deixar de lado a visão estreita da decodificação e codificação puramente dos sinais gráficos. Sabe-se, porém, que desconstruir este conceito restrito não é fácil, pois de acordo com as colocações do Guia do Alfabetizador:

Ao longo do processo histórico, o conceito de alfabetização se restringiu ao ensino-aprendizagem da “tecnologia da escrita”, ou seja, do sistema alfabético, significando, na prática, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons” e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. (MANAUS. SEMED, s/d, p. 10)

Deve-se entender que o conceito de alfabetização foi expandido para além da aquisição da habilidade de fazer a relação entre grafemas e fonemas de modo que “[...] a ideia de que aprender a ler e a escrever significa apenas adquirir um “instrumento” para futura obtenção de conhecimento” (BRASIL, 2012, p.13), deve ser abandonada.

A aquisição da habilidade da leitura vai além da decodificação de sinais gráficos. Exige do docente a capacidade de perceber seu uso nas práticas sociais, justamente para o exercício da cidadania, portanto, a alfabetização envolve a aquisição da capacidade do uso social da leitura e da escrita.

Nos cadernos do Ministério da Educação/Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (2012), destinados à formação dos professores que atuam no bloco pedagógico⁶, “[...] as crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros” (BRASIL.MEC, 2012, p. 01) e “[...] “a preocupação do professor não deve ser com a memorização das regras, mas com a compreensão” (BRASIL.MEC,2012,p.9).

Dessa maneira, o Ministério da Educação e a Secretaria Municipal de Educação enfatizam a necessidade da competência teórica e técnica para se construir uma prática pedagógica que favoreça a construção das habilidades de leitura e escrita. Entendemos a alfabetização como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita e a conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilitem ao aluno ler e escrever com propriedade e autonomia. (SEMED, s/d, p. 23)

Para que isso aconteça, o professor deve entender os processos de construção da escrita pela criança e atuar como mediador/facilitador intermediando o processo de aprendizagem dos alunos.

Concernente ao letramento:

[...] entende-se a inserção e participação na cultura da escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SEMED, s/d, p. 23).

6. O Bloco Pedagógico constitui-se dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, seguindo a estrutura do Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Para Magda Soares (2012, p.20), alfabetizar e letrar são ações diferentes, mas indissociáveis. Assim, os professores alfabetizadores devem ter consciência desta ação, buscando ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais, valorizando a função social da escrita, onde o indivíduo pode, ao mesmo tempo, ser alfabetizado e letrado. Nessa direção, a alfabetização diz respeito ao ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, e o letramento se traduz na condição do exercício do uso social da leitura e da escrita. (BRASIL 2012).

Para que possamos realizar um trabalho direcionado à aquisição destas capacidades, é fundamental compreendermos que, de acordo com visão da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRA, 2001), há etapas consideradas como estágios, mas que não incidem em todas as crianças ao mesmo tempo. Para tanto, torna-se essencial o conhecimento sobre estes processos e como estes acontecem.

Neste contexto, é fundamental a criação de atividades didáticas em que a criança seja inserida em situações de leitura e interaja com livros e outros suportes textuais, pois isto favorece a compreensão da função da leitura no contexto social e as finalidades dos textos lidos.

Com esses pressupostos, iniciamos a abordagem sobre o método sintético, fazendo a conceituação que “o método sintético estabelece uma correspondência entre som e grafia, entre o oral e o escrito através do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba ou palavra por palavra” (SEMED, s/d, p.18), ou seja, o processo de alfabetização inicia-se das partes (letras, sílabas, palavras) para o todo (frases e textos).

Além disso, apontamos três tipos de matrizes metodológicas de alfabetização inseridas no método sintético: o Alfabético, Silábico e o Fônico. No entanto, optamos pelo aprofundamento do método fônico, pois compreendemos que este favorece uma dinamicidade no processo de alfabetização, saindo dos exercícios de memorização por repetição mecânica. Além do que se criaram variações deste método, vinculando as palavras a imagens e sons mais próximos do universo infantil, com significado para a leitura e a escrita. (SEMED, s/d)

Ainda de acordo com a proposta do método fônico, “o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando uma sílaba já formada”, (SEMED, S/D p. 18), portanto não necessariamente precisa decorar, mas fazer a associação dos sons para então exercer a leitura da sílaba, palavra, e assim sucessivamente.

Destacamos que, durante um dos momentos da atividade, os professores manusearam as cartilhas, alfabeto, jogos, livros e perceberam que se tratava de material didático com a abordagem do método fônico. Desse modo, conseguiram entender a necessidade do embasamento teórico para reflexão da prática adotada e da consciência do trabalho pedagógico.

Quanto ao método analítico, trata-se de um método em que “a leitura é um ato global e audiovisual” (SEMED, s/d, p.21) devido a sua concepção que caracteriza ideia de se iniciar o processo do todo (textos, frases, palavras) para as partes (palavras, sílabas e letras). Ou seja, nem a letra nem as sílabas são apresentadas isoladamente, elas fazem parte de algo maior, ou seja, da palavra e por isso tem sentido e significado, revelando a relação da fala com a escrita e a leitura.

Dentro desta concepção de alfabetização, decidimos dar ênfase à Proposta Metodológica da Heloísa Vilas Boas, “Alfabetização Nova Alternativa Didática: outra questão, outras histórias”.

Para colaborar com a formação continuada dos professores pensada no projeto de gestão da escola, trouxemos uma professora especialista no tema de alfabetização e letramento da Universidade Federal do Amazonas, a qual apresentou a proposta de trabalho pensada e difundida por Heloisa Villas Boas, conforme a figura 2 abaixo mostra.

Figura 2 - Apresentação da Proposta “Alfabetização Nova Alternativa Didática: outras questões, outras histórias



Fonte: Projeto de Gestão da Escola Municipal Padre Calleri (2019)

Por que pensamos em apresentar a Proposta Metodológica da Heloisa Vilas Boas? Justamente por acreditarmos na concepção da alfabetização e letramento como processos unificados e indissociáveis. Pois compreendemos que a proposta da autora enfatiza que a alfabetização pode ser pensada a partir do universo linguístico do aluno, trazendo palavras que tenham sentido e valores sociais para estes; a palavra é sempre colocada dentro de um contexto, tendo significado real e global e que sofre variação de sentido, significado dentro da nossa língua. “A palavra só ganha valor social quando está inserida em frases e frases inseridas em situações sociais concretas” (VILAS BOAS, 1996, p. 15).

Ainda dentro dessa proposta, o aprendiz participa do processo, constrói suas hipóteses e, conseqüentemente, seu conhecimento. A ludicidade está presente, porque se brinca com as palavras, as letras, as sílabas; respeitam-se as etapas de desenvolvimento da língua escrita e da aquisição da leitura e conseqüentemente os níveis de aprendizagem das crianças.

Ainda de acordo com os princípios dos pressupostos teóricos trazidos por Vilas Boas (1996, p. 12),

Podemos percorrer diferentes caminhos, escolher diferentes pontos de partida, mas interessa-nos, sobretudo, perguntar: O ensino tal qual vem sendo praticado é o ensino que queremos? Está favorecendo o próprio modo de aprender do educando? Está levando em conta sua competência, seu saber linguístico, possibilitando que ele seja agente criativo em seu processo de aprendizagem? E o professor, como ele entra ou como pode entrar nessa história?

À luz do exposto, buscamos despertar nos professores a curiosidade em conhecer melhor esta proposta de alfabetização e conseqüentemente o interesse em colocá-la em prática, percebendo a importância de ambos (aluno e professor) serem sujeitos no processo ensino e aprendizagem. No entanto, esclarecemos que não impusemos sua adoção porque acreditamos ser importante a adoção espontânea pelo docente e em vista de estarmos justamente criando mecanismos de consciência crítica sobre o processo de alfabetizar e letrar.

2. METODOLOGIA

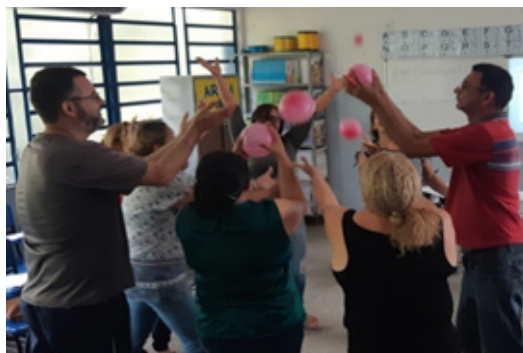
A metodologia empregada neste projeto foi a de formação docente, propomos para isto a releitura e discussões sobre os conteúdos propostos para estudos com o grupo de professores da escola. Os temas abordados foram pensados a partir da identificação da problemática referente às dificuldades de leitura dos alunos do bloco pedagógico, além dos estudos realizamos oficinas de produção de material, evidenciando a necessária construção do perfil alfabetizador dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para efetivarmos o Projeto de Gestão construímos seis etapas, as quais foram colocadas em prática nos meses de abril e maio de 2019.

Na primeira etapa, apresentamos o projeto aos docentes, explicando a escolha da temática e como seriam as abordagens dos temas/ conteúdos propostos para os estudos e debates. A segunda etapa refere-se à elaboração do cronograma (apêndice 01) dos encontros e as atividades, o qual posteriormente foi apresentado aos professores. Na terceira, abordamos o conceito de leitura e letramento abordados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; os métodos sintéticos, enfatizando o método fônico e o método analítico.

Para iniciarmos as abordagens sobre alfabetização e letramento, solicitamos aos professores que pontuassem, por meio de registros, suas concepções acerca do conceito. Para isto, propomos uma dinâmica na qual o professor escrevia definição sobre: O que é alfabetização? O que é letramento?

Na sequência, solicitamos que colocassem dentro do balão e o jogassem para o alto, estourassem e lessem a escrita um do outro. A figura 3 apresenta a dinâmica dos balões, usada para promover a participação dos docentes.

Figura 3 - Dinâmica de grupo: chuva de ideias sobre alfabetização e letramento



Fonte: Projeto de Gestão da Escola Municipal Padre Calleri (2019)

Após a dinâmica, fizemos o registro das falas no quadro branco, para posterior diálogo sobre as abordagens teóricas trazidas para este momento.

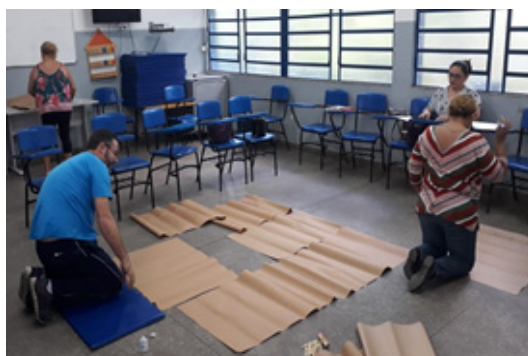
Depois do momento da discussão sobre letramento e alfabetização, iniciamos o estudo sobre os métodos sintéticos. Para este momento, utilizamos slides e pedimos que os docentes fizessem as inferências necessárias. Trouxemos, ainda, vídeos e alguns materiais para manuseio que faziam pontuando a matriz da abordagem fônica. Em seguida, iniciamos a alusão aos métodos analíticos. Para finalizarmos este encontro, pedimos aos professores que registrassem sua avaliação, conforme apêndice número 2.

Dando continuidade ao planejamento da terceira etapa apresentamos a Proposta metodológica da Heloisa Vilas Boas, Alfabetização Nova Alternativa Didática: outras questões, outras histórias.

A proposta foi apresentada com o intuito de conversarmos sobre a possibilidade de adotarmos seus princípios e até mesmo os passos metodológicos dentro do processo de alfabetização. Alguns professores já conheciam a proposta, pois a Secretaria Municipal de Educação – SEMED - já havia promovido formação para divulgá-la.

Para apropriação da metodologia de alfabetização apresentada, realizamos a quarta etapa do projeto, colocando em prática a oficina de construção dos recursos didáticos: jogos, fichas, trilhas, entre outros, como mostra a figura 4. Como a confecção dos recursos didáticos teve como base a proposta metodológica da Heloisa Vilas Boas, relemos o livro, retomamos as discussões acerca dos processos que envolvem a prática da alfabetização e levantamos o desafio de como colocar em prática os materiais produzidos.

Figura 4 - Oficina de produção de materiais didáticos: jogos, fichas, murais



Fonte: Projeto de Gestão da Escola Municipal Padre Calleri (2019)

Depois da confecção, os professores utilizaram os materiais em sala de aula com os alunos, nosso acompanhamento se deu por meio da “aula assistida”. Fomos para a sala para acompanhar o desenvolvimento da atividade proposta aos estudantes em que o recurso didático seria o jogo.

O acompanhamento permitiu verificarmos o alcance do objetivo das atividades, permitindo a interação, a participação e a alegria das crianças em fazerem parte do jogo. A figura 5 mostra o uso do jogo construído na oficina e utilizado dentro do seu projeto de aprendizagem.

Figura 5 - Jogo da memória das profissões construído na oficina do Projeto de Gestão



Fonte: Projeto de Gestão da Escola Municipal Padre Calleri (2019)

Na quinta etapa, promovemos o encontro de socialização da experiência do uso dos recursos e materiais. Durante a dinâmica de socialização, os professores apresentaram a atividade realizada e como foi desenvolvida, relacionando-a com a aceitação, participação e interesse da criança em realizar tal tarefa/atividade.

Propusemos o relato de experiência por acreditarmos ser este ato uma ação indispensável na formação do grupo enquanto equipe que pensa no coletivo, aprendendo com a partilha e fortalece a escola como espaço de aprendizado e construção de conhecimento.

Embora tenhamos feito avaliações no decorrer do projeto, a sexta etapa destinou-se à avaliação. Para tanto, aplicamos questionário, em que intencionamos saber os resultados das oficinas desenvolvidas e possibilidade de vivenciarmos a proposta de alfabetização apresentada no projeto na escola.

3. RESULTADOS

Ao propormos o projeto de gestão com foco na formação dos professores da escola, visamos contribuir no trabalho pedagógico dos docentes, amenizando a problemática referente às dificuldades de aprendizagem da leitura e letramento, aumentando os índices de aprovação dos alunos e a melhoria das práticas.

Assim, dentro da proposta de formação *in loco*, apontamos como uma conquista a realização das práticas formativas na escola, isto porque, mesmo com todas as demandas oriundas da Secretaria de Educação, pudemos vivenciar esta experiência de maneira planejada e articulada com as Universidades Federal e Estadual do Amazonas.

Neste contexto, asseguramos também o perfil formador da equipe gestora e conseguimos perceber que, entre tantas outras atribuições administrativas e pedagógicas, é possível constituirmos essa competência e junto com os professores, além de pensarmos em melhorias e soluções para problemas diagnosticados na organização do trabalho pedagógico.

Apontamos também a importância da reflexão sobre as metodologias de alfabetização, pois as releituras acerca dos conceitos propostos para debates permitiram dialogarmos sobre a necessária competência teórica e técnica do professor alfabetizador, desconstruindo a visão de que qualquer método ou abordagem serve ou assegura ao aluno o direito da aprendizagem da leitura e da escrita.

A oficina de construção de materiais pedagógicos a partir dos estudos feitos certamente foi significativa, pois reafirmou o uso dos jogos, das brincadeiras, textos como recursos pedagógicos imprescindíveis no processo de alfabetização.

Ao propormos a construção dos recursos, tivemos, inicialmente, resistência por um dos professores, pois este não acreditava na aplicabilidade dos materiais na sua área de atuação, porém, no desenrolar da atividade, conseguimos envolvê-lo no processo e desmistificar a visão de que a competência de alfabetizar é somente do professor titular da turma.

Durante a confecção dos jogos e outros recursos didáticos, observamos que os professores se mobilizaram em parceria, expuseram suas ideias e aceitaram sugestões, evidenciando a união e capacidade de se perceberem no processo como parceiros, permitindo a ação coletiva.

Os resultados das oficinas e a prática do uso dos materiais construídos na sala comprovaram a possibilidade de colocarmos em prática a proposta de trabalho explorada, sendo esta informação confirmada a partir da colocação dos professores quando pedimos para descreverem sobre o aprendizado adquirido nas oficinas, conforme o relato de um dos professores ao dizer que: “Contribuiu para nossa formação enquanto profissional da Educação. Adquiri novos conhecimentos que irão me ajudar no processo de aprendizagem dos alunos de forma significativa”.

Os relatos dos professores mostram que conseguimos alcançar o objetivo de contribuir no trabalho pedagógico e consequentemente, no processo ensino-aprendizagem. No entanto, não podemos afirmar neste momento o alcance completo dos objetivos, pois somente os índices de aprovação no final do ano letivo comprovarão o alcance total do propósito do projeto de gestão.

Diante de tantos desafios, os professores enfatizaram que é necessário dar continuidade aos estudos para apropriação dos passos, tempo para planejamento e construção dos recursos, pois há uma sobrecarga de tarefas no dia a dia.

É preciso que a equipe gestora esteja atenta às necessidades dos professores, para unir força e desconstruir relações de imposição, desmistificando a visão equivocada de poder no espaço escolar, haja vista termos os mesmos objetivos e comprometimento com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos o tema do projeto de gestão voltado para as metodologias de alfabetização e letramento e as dificuldades de leitura dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, propusemos os debates com ênfase nos processos que abarcam as competências técnicas e teóricas dos professores da escola, trazendo à tona conceitos, questionamentos e propostas de trabalho, mas também propusemos a troca de experiências e a construção coletiva de materiais.

Alinhamos o objetivo do projeto com os conteúdos e a metodologia para conseguirmos ter êxito em nossa ação; que não se constituiu tarefa fácil, haja vista termos uma sobrecarga de atividades oriundas da secretaria de educação, as quais requerem ação coletiva dos profissionais da escola.

Sabemos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental precisam ter a competência técnica e teórica para se constituírem como professores e alfabetizadores, e se imbuir destas características não é tarefa fácil, ainda mais quando está inserida no contexto de uma escola localizada no campo. Então, é de suma importância promovermos formação onde se oportunize a construção da identidade plural vivenciada por nós.

Trouxemos a proposta do livro “Alfabetização nova alternativa didática: outras questões, outras histórias”, (VILAS BOAS, 1996) por acreditarmos ser essencial a participação efetiva do aluno no processo na construção do conhecimento, dando-lhes voz e vez, valorizando seu universo social, mostrando que a escrita e a leitura deve se constituir ato significativo.

Foi possível construir diálogos sobre as concepções de alfabetização e letramento que os professores possuíam com os abordados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e no Guia do Alfabetizador, algo muito significativo, pois ampliou nossos conhecimentos a respeito dos temas.

Enfatizamos que, embora a Secretaria de Educação ofereça formação em rede, os temas são amplos e direcionados a todas as escolas, enquanto o Projeto de Gestão atende as necessidades de contexto escolar.

Quanto à construção e a execução do projeto de gestão, evidenciamos a condição de construirmos a cultura da formação continuada em serviço na própria escola, a partir do levantamento dos problemas e das necessidades do corpo docente e, também diagnosticadas pela equipe gestora.

Lembramos que tínhamos realizado outros encontros formativos, entretanto, ainda não havíamos elaborado um projeto direcionando todas as etapas a serem executadas. Certamente o projeto facilitou e direcionou nosso trabalho. Assim, ficou evidenciada a necessidade da equipe gestora lançar mão desta ferramenta como suporte na gestão e organização dos trabalhos pedagógicos.

Diante dos resultados, é notório que o projeto constituiu-se expressivo, tanto para os docentes quanto para a equipe gestora, pois consolidou a necessidade de constituirmos atividades de cunho formativo, socialização de experiência, firmação de parcerias e reflexão das funções na escola, logo, não se esgota os anseios de formação em serviço.

Compreendemos a importância da formação continuada, não esgotamos as discussões sobre a construção da competência do professor e da equipe gestora, pois a dinamicidade do processo educativo requer constantes discussões, releituras e aprofundamentos teóricos para nos construirmos pesquisadores e atores no fazer pedagógico. Destarte, é indispensável continuarmos a vivência da investigação com olhar atento a nossa profissionalização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Ministério da Educação – Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Guia do *Alfabetizador*: fundamentos teóricos e metodológicos do processo de alfabetização. (S/D)

VILAS BOAS, Heloisa. *Alfabetização nova alternativa didática: outras questões, outras histórias*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

DOCUMENTOS

Ação (o que fazer)	Responsável	Período (quando fazer)	Atividades (como fazer)
Elaborar o calendário e cronograma das atividades;	Cintya Inêz	26/03/19	Elencando as atividades a serem realizadas, após a definição dessas atividades o calendário será socializado com o corpo docente;
Realizar encontro para socialização do projeto e divulgação do cronograma de formação;	Cintya Inêz	05/04/2019	A socialização será feita com professores no turno vespertino, onde se fará a leitura e exporemos os motivos do cronograma e os temas de formação;
Realizar encontros formativos sobre metodologias de alfabetização e letramento;	Cintya Inêz	05/04/2019 11/04/2019	Os encontros serão realizados na escola no horário da tarde, onde faremos a abordagem das metodologias de alfabetização e letramento;
Promover oficinas de produção de materiais pedagógicos;	Cintya Inêz	25/04/2019	As oficinas serão realizadas na escola, no horário vespertino para confecção do material pelos docentes;
Realizar aula assistida nas turmas do 1º, 2º e 3º anos;	Cintya Inêz	06/05/2019 13/05/2019	A aula assistida será feita usando instrumento de acompanhamento, estas acontecerão no turno matutino;
Promover encontro para socialização dos materiais pedagógicos produzidos nas oficinas;	Cintya Inêz	13/05/2019	O encontro de socialização será feito no turno vespertino, envolvendo todos os professores e como foi usado nas aulas com as turmas;
Fazer encontro para avaliar os resultados.	Cintya Inêz	20/05/2019	O encontro será feito no turno vespertino, onde os professores relatarão por meio de fichas impressas de auto avaliação e questionários, expondo o ponto de vista sobre o projeto.

PROJETO GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: MELHORIA CONTÍNUA DO AMBIENTE ESCOLAR

Joelma de Souza Maricaú¹
Cristina Carvalho de Araújo²
Soraya de Oliveira Lima³

INTRODUÇÃO

A partir do segundo semestre do ano de 2017, a unidade educacional Centro Municipal de Educação Infantil Professora Rosira dos Santos Monteiro passou a participar do Projeto Formativo Oficina de Formação em Serviço – OFS, desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como uma das unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Para inclusão no projeto formativo, a unidade educacional atendeu a determinados critérios, dentre eles funcionar em prédio próprio, possuir em seu quadro de pessoal servidores efetivos e adesão voluntária da equipe escolar, aspectos que foram indicados pelos assessores pedagógicos da Divisão Distrital Zonal-DDZ/SEMED,

Sobre o Projeto OFS, este utiliza em sua metodologia encontros formativos presenciais na escola e encontros em uma divisão de formação da SEMED, onde são proporcionados estudos teóricos e práticos a partir do sumário de formação elaborado

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: maricaú.joelma.@gmail.com

2. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Formadora da Secretaria Municipal de Educação -SEMED. Email: sol_limaquine@hotmail.com

em conjunto com os cursistas. No que se refere à formação, seu caráter pauta-se na perspectiva colaborativo-dialógica, com atividades presenciais e à distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA/UEA., que ocorreram concomitantemente os estudos em formações continuadas e o curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, sendo elaborados Projetos de Aprendizagem e o Projeto de Gestão de competência da equipe de gestão da escola.

Durante o desenvolvimento da OFS, consideramos como maiores destaques do projeto, primeiramente a possibilidade de ocorrer no ambiente da própria escola, definição das temáticas discutidas relacionadas à realidade, necessidade e interesse da equipe escolar, devido escolha voluntária dos seus membros sobre os temas a serem estudados e em participar do Projeto OFS. Após o diagnóstico realizado em parceria com a comunidade escolar, foram identificados dados e áreas de interesse para direcionamento dos estudos e instrumentalização da equipe gestora para posterior elaboração de Projeto de Gestão, com vistas a possível intervenção na escola, evidenciando o papel do diretor e pedagogo no acompanhamento da formação dos docentes e dos processos pedagógicos e administrativos desenvolvidos em seu espaço escolar.

O presente relatório de pesquisa relata o processo de elaboração, aplicação e avaliação do Projeto de Gestão oriundo da disciplina Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, do qual a equipe gestora do CMEI Professora Rosira Monteiro participou. O Projeto de Gestão teve como objetivo principal valorizar o servidor em seu ambiente de trabalho, o ambiente escolar, melhorando continuamente os espaços de convivência.

Com início da atividade da Oficina de Formação em Serviço-OFS, momentos de reflexão sobre as rotinas pedagógicas e administrativas, necessidade e possibilidade de melhoria da escola, concepções teóricas que norteiam a práxis do professor, pedagogo e gestor passaram a ter maior destaque, o que gerou mais interesse com relação à melhoria da organização escolar, tanto no aspecto de ambiente físico como de clima organizacional. Ampliando o olhar não apenas para atender a necessidades materiais palpáveis, além de identificar e sanar necessidades subjetivas que venham a implicar na permanência, desempenho e bem estar da equipe no ambiente de trabalho.

Isto posto, ainda que localizada em área urbana centralizada, o CMEI Professora Rosira Monteiro é de difícil acesso, com poucas opções de transporte coletivo, distante de pontos de referência conhecidos, o que dificulta a chegada tanto de pedestres e de veículos, principalmente dos indivíduos que não residem na região. Somam-se a isso, o aumento dos registros de criminalidade na comunidade, aumentando ano a ano. Essas dificuldades geram impacto decisivo no momento da lotação e permanência de servidores resultando na necessidade de substituição temporária, pois a unidade educacional ainda é desconhecida por muitos servidores da secretaria municipal de educação.

Além disso, os relatos e perceptíveis situações de insatisfação dos servidores quanto a um ambiente de trabalho não acolhedor, nos fizeram refletir sobre a importância de proporcionar e manter um ambiente de trabalho e espaços escolares bem organizados, equipados, limpos e acolhedores, que proporcionassem bem estar a quem nele estiver e para quem nele chegar, que possa favorecer a boa convivência aos seus participantes, contribuindo para um ambiente de trabalho saudável e um clima organizacional estável.

A metodologia utilizada para definição do tema foi observação direta dos ambientes dos espaços escolares, fazendo uso de crítica reflexiva sobre a organização, uso e aproveitamento dos recursos disponíveis, estudo bibliográfico referente a clima organizacional, resgate de atas de reuniões com registro de relatos dos servidores,

revisão de avaliações contínuas, pontuais e anuais da escola, respondidas pela comunidade interna e externa, levando em consideração a necessidade imediata da unidade educacional e os interesses e apontamentos do grupo.

Diante do exposto, para melhor compreensão do processo de desenvolvimento do Projeto de Gestão, este relatório está estruturado da seguinte forma: desenvolvimento das etapas, cronograma, resultados e discussões e considerações finais.

1. DESENVOLVIMENTO/ETAPAS

Com a definição do tema “A melhoria contínua dos espaços escolares contribuindo para bom clima organizacional e fortalecimento das relações interpessoais entre os membros da escola”, partiu-se para organização criteriosa das etapas do projeto, desde divulgação até a avaliação. Assim, uma das principais, se não a principal, tarefa da equipe gestora naquele momento, foi posta em prática o Planejamento em que

O ato de planejar sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade. Esta sondagem da realidade é a primeira etapa do processo do planejamento. É através do conhecimento da realidade que se pode estabelecer, com mais precisão, quais as mais importantes urgências e necessidades que devam ser enfocadas, analisadas e estudadas durante o ato de planejar. Necessidade são necessidades, por isso devem ser enfrentadas com sabedoria e urgência, isto é, de forma objetiva e realista (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2005, p. 19).

Essa reflexão era uma prévia do que teríamos que lidar, pois os aspectos tempo, prazo, limite financeiro, falta de pessoal, necessidades e urgências, faziam parte de nossas perspectivas reais, além dos anseios do grupo e circunstâncias subjetivas, que também eram nosso material de trabalho e foco do Projeto de Gestão.

Uma vez que se defende ser prática constante a melhoria contínua dos ambientes da escola a fim de tornar-se ação permanente da cultura organizacional visando fixar por mais tempo os servidores na instituição e criar circunstâncias acolhedoras para os que vierem por ela passar, ressalte-se que:

[..] não se trata apenas de uma questão estética, que envolve somente manter o lugar bonito para estudar e trabalhar. O essencial é que ele seja organizado de forma a receber bem alunos, professores, funcionários e comunidade, e que demonstre o respeito que a escola tem para com seus usuários e com a comunidade (CEDAC, 2017, p. 17).

A proposta inicial do Projeto de Gestão se restringia a um curto período de sessenta dias. Ainda que o tema fosse algo que acreditamos ser relevante para a rotina escolar da unidade educacional, foi necessário pensar e efetivar algo que pudesse contar com o envolvimento e participação de todos. Para que isso ocorresse, ao desenvolvermos cada etapa, não houve suspensão das atividades letivas ou reserva de tempo específico para tal atividade: tudo aconteceu no decorrer da dinâmica do dia-a-dia, como descrevemos a seguir.

A primeira etapa realizada foi para divulgar do Projeto de Gestão, que ocorreu na reunião para o planejamento mensal de 22 de março: este primeiro momento foi simples e informativo, também de sondagem para todo nós, pois as ações já vinham sendo desenvolvidas, sendo que a equipe gestora havia sinalizado, focando e reforçando ações para a melhoria do ambiente físico e organizacional da instituição, visando melhor acolher e manter o servidor em seu local de trabalho, assim como criar e fortalecer as rotinas e práticas que se acredita que poderiam contribuir para um clima organizacional agradável e saudável.

A ideia era que não se dessem muitos esclarecimentos sobre o que seria realizado para que, posteriormente, no momento da avaliação, o grupo pudesse refletir, ou até mesmo se surpreender com as ações e modificações que ocorreriam e que tinham sentido amplo para além de embelezar ou organizar o ambiente do local de trabalho.

No momento da segunda etapa, realizamos a análise das avaliações anuais da escola, a partir da pesquisa bibliográfica e do levantamento das necessidades, além da definição das prioridades e aquisição do material. A revisão das avaliações disponíveis nos trouxe um ponto de partida para tentarmos contemplar anseios dos servidores, ainda que simples, que possam ter sido deixados de lado momentaneamente, quanto ao material, ao ambiente e a organização das rotinas.

Ao realizarmos o levantamento das necessidades automaticamente, definimos prioridades exatamente pela questão financeira e pelos recursos humanos que não dispomos para realização imediata de grandes atividades que exigem destreza e força manual. Diante disso, fora adquirido material essencial para os reparos necessários; quanto a outra e principal ação, demandou organização da equipe gestora e sigilo por parte dos familiares e amigos contatados, a fim de realizarmos a homenagem especial e individual a cada uma das servidoras que são mães, sem gerar suspeita e ao mesmo tempo proporcionar a surpresa de todas.

Durante a terceira etapa a execução das atividades práticas para melhoria e adequação e funcionalidade dos espaços, se deu após aquisição do material essencial para realização dos reparos urgentes na área externa, onde foi revitalizado o espaço de convivência, reforma nas mesas de sala de aula e outros reparos não tão urgentes em outros ambientes da escola de uso pedagógico e administrativo.

Para tanto, realizamos a solicitação de recursos humanos na Divisão Distrital Zonal – DDZ/SEMED, via memorando, que possibilitou o agendamento do serviço em tempo hábil. Quanto aos arranjos ou ajustes de troca de itens de um ambiente para outro, substituição de itens danificados e harmonização do ambiente, foram realizados pela equipe gestora, sem alarde, diariamente, no fim da tarde, no horário do intervalo, em dias sem atividade com crianças, procurando não alterar bruscamente a rotina, deixando que a modificação passasse a fazer parte da prática cotidiana naturalmente, conforme registrados nas imagens de 1 a 6.

Figura 1 – Área de convivência - antes



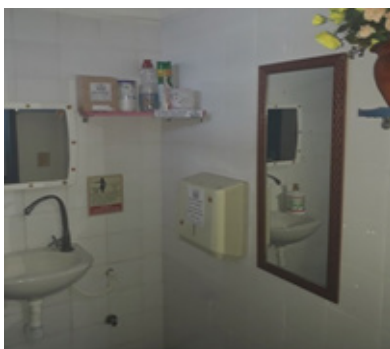
Fonte: Maricaua (2019)

Figura 2 – Área de convivência - depois



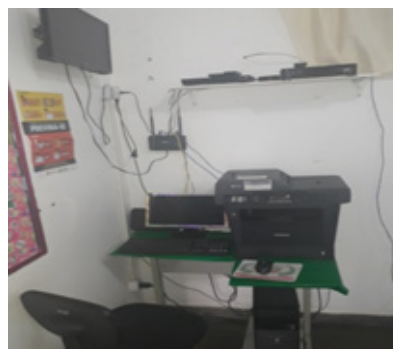
Fonte: Maricaua (2019)

Figura 3 – Banheiro Revitalizado



Fonte: Maricaua (2019)

Figura 4 – Recursos Tecnológicos disponibilizados



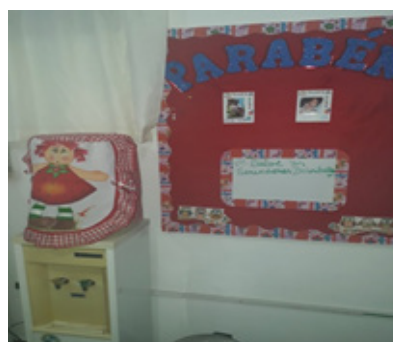
Fonte: Maricaua (2019)

Figura 5 – Mesas reformadas



Fonte: Maricaua (2019)

Figura 6 – Pannel Aniversariante



Fonte: Maricaua (2019)

Para a quarta etapa, aproveitamos as festividades pela passagem do Dia das Mães realizamos um encontro coletivo proporcionando homenagem especial às servidoras Mães, com uso de vídeo com depoimentos de seus familiares. Primeiramente pensamos em utilizar o espaço coletivo que fora revitalizado; no entanto, para melhor acomodação de todos e uso dos recursos tecnológicos, foi utilizada a sala dos professores, onde também há itens que foram modificados durante a realização do Projeto. Quanto aos vídeos, foram enviados, via telefone, pelos familiares que fizemos contato, ainda assim, alguns familiares não conseguiram enviar seus vídeos, mas todas foram contempladas com singela homenagem.

Durante a homenagem todos os presentes foram surpreendidos e até mesmo a gestora, pois houve uma surpresa por parte de sua filha. Um imprevisto com as mídias ocorreu e o vídeo formatado e elaborado com apresentação das mensagens, não funcionou, tendo que ser exibido os vídeos no formato original e na íntegra, o que de certa forma gerou mais surpresa, emoção e alegria, pois demonstrou que mesmo sem os recursos adequados, houve empenho, esforço e interesse em realizar um momento especial, pois todas são importantes.

A quinta etapa foi reservada para a avaliação, com previsão de três momentos distintos: o primeiro momento definido para avaliação das ações realizadas no período de sessenta dias foi durante o encontro para Planejamento Mensal de 06 de Maio, onde após a exposição completa do Projeto de Gestão, suas etapas e resultados, o grupo tomou ciência de como e porque as ações foram planejadas e executadas, qual o propósito de certas modificações e ajuste e como se pretende continuar a trabalhar, convidando todos a participarem conscientemente desse processo e expondo suas ideias e anseios através de relato individual.

No momento dos relatos, feito espontaneamente com exposição oral, foi unânime a afirmação de que são perceptíveis as modificações materiais e organizacionais que

contribui para o bem estar coletivo, não só dos servidores, mas também dos visitantes e frequentadores da unidade educacional.

Na ocasião foi exposto que mesmo uma pequena ação, pode trazer satisfação ao indivíduo e gerar outras iniciativas e práticas, reforçando que há necessidade e é importante avaliar o local de trabalho e se auto avaliar, pois é preciso refletir e comparar o que se tem com o que se quer ter, o que é possível e o que é ideal, ponderar que ainda para alguns, a circunstância seja de distância, periculosidade ou primeira experiência profissional, esta unidade educacional é um local onde busca-se valorizar o pensamento e a individualidade de cada um e que há um grande empenho para que todos se sintam bem neste ambiente, mesmo com grandes desafios materiais e contratempos institucionais que fogem a nossa competência.

No segundo momento, com avaliações por escrito sobre as impressões que cada servidor teve durante a execução do Projeto, as sugestões de melhoria foram poucas, porém significativas e os apontamentos quanto à percepção e satisfação se repetiram, confirmando que um bom ambiente agrada e estimula quem nele está e frequenta.

No tocante ao terceiro momento que seria Avaliação Final, a ser realizada durante a Reunião de Pais do 1º Trimestre, onde seriam expostas as modificações e o porquê delas, não foi realizada, ficando para a Reunião de Pais do 2º trimestre, onde serão expostos também os resultados dos Projetos de Aprendizagem realizados em sala de aula.

2. CRONOGRAMA

O cronograma de trabalho foi formulado ajustando as datas das ações do Projeto ao calendário letivo e civil, devido disponibilidade dos serviços serem realizados apenas em alguns dias de semana, horário comercial e os encontros com a equipe escolar ocorrerem com a suspensão total de aulas. Logo, algumas datas do Projeto de Gestão foram fixadas em dias de Planejamento Mensal e Reuniões Trimestrais, já previstos no calendário letivo oficial.

As demais ações, como descrito anteriormente, foram realizadas sem a necessidade de redução ou paralisação total das atividades letivas. Isso se deve também ao fato de que algumas das ações são mudanças sutis ou adequações que não demandaram grandes movimentos e sim aproveitamento de tempo, espaço, material e pessoal.

Quadro 1 – Cronograma das ações do Projeto de Gestão “A Melhoria Contínua dos Espaços escolares contribuindo para bom clima organizacional e fortalecimento das relações interpessoais entre os membros da escola”

Ação (o que fazer)	Responsável (com quem fazer)	Período (quando fazer)	Atividades (como fazer)
Divulgação;	Pedagogo	Planejamento De Abril 22/03	Informar ao grupo na pauta de reunião.
Análise e levantamento da situação atual;, definição das prioridades;	Equipe Gestora	Abril De 01 a 05/04	Análise das avaliações, verificação das possibilidades e necessidades urgentes..

Aquisição do Material; Início da Revitalização da área de convivência externa.	Gestor e prestadores de serviço	Abril De 09 a 11/04	Levantamento de orçamento; compra transporte e guarda de insumos.. Solicitar serviço, orientar e supervisionar execução.
Reparo ou substituição dos mobiliários; Pintura das portas e demais pontos com desgaste.	Gestor e prestadores de serviço	Abril De 15 a 17/04	Solicitar serviço, orientar e supervisionar execução.
Continuidade da revitalização da área de convivência e limpeza da área externa e interna da escola.	Gestor e prestadores de serviço	Abril De 23 a 25/04	Solicitar serviço de manutenção, artífice e capinação; Orientar e supervisionar realização.
Homenagem as servidoras que são mães. Continuidade da harmonização dos ambientes internos e externos	Equipe gestora e serviço especializado	Abril / Maio De 29/04 a 06/05	Abril / Maio De 29/04 a 06/05
Avaliação	Equipe docente Equipe gestora Comunidade escolar	Maio 06/05 – 1ª. Avaliação – Planejamento de Maio/Junho 20/05 – 2ª. Avaliação – Preenchimento de Parecer 29/05 – 3ª. Avaliação Final - Reunião de Pais	Relato oral e/ou escrito sobre as possíveis impressões das mudanças percebidas ou não durante os dois meses e sobre como se sentem no ambiente, se possível, comparando a outras experiências funcionais que já tiveram.

Fonte: Maricaua (2019)

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao se propor valorizar o servidor em seu ambiente de trabalho, o ambiente escolar e a melhoria contínua dos espaços de convivência, pode-se dizer que já se aceita um desafio. Isto porque as ações em sua totalidade deveriam ser realizadas em curto espaço de tempo e com os recursos da escola, o que exigiu planejamento criterioso, pois ainda que os recursos financeiros imediatos disponíveis fossem de

origem de promoções internas da unidade educacional, os serviços de mão-de-obra e troca de mobiliário necessitavam da Gestão de esferas superiores para mobilizar os setores competentes e empresas prestadoras de serviço.

Há tempos a equipe gestora vem se preocupando com o fortalecimento da equipe escolar e a permanência dos servidores no local de trabalho, bem como receber bem, proporcionar o bem estar e bem tratar todos que procuram os serviços da unidade educacional. Mediante o exposto, “verifica-se, portanto, que o ambiente escolar, suas formas de organização e de gestão, as relações sociais que nele vigoram, tem forte componente educativo” (LIBÂNEO, 2009, p. 368). Essa afirmativa incita a reflexão sobre a amplitude da atividade da equipe gestora e os impactos que esta gera sob as práticas didáticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças durante o processo de ensino.

Junto a isso, as impressões que os membros trazem de outros espaços escolares, experiências e vivências em outros momentos da vida profissional, observações e reflexões relativas a clima organizacional após estudos sobre o tema, contribuíram para o fortalecimento da concepção de que um bom ambiente corporativo e clima organizacional saudável podem contribuir para permanência e bem estar do indivíduo em determinado local. A definição de clima organizacional como “qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e que influencia poderosamente o seu comportamento” (CHIAVENATO, 2005, p. 267-268) retrata bem o que buscávamos destacar e alcançar.

O aprofundamento dos estudos teóricos sobre o ambiente corporativo e cultura organizacional colaboraram para o interesse e realização das ações voltadas para a melhoria contínua do ambiente escolar buscando envolver a equipe escolar através do compartilhamento de ideias e decisões. Todo esse movimento consiste em compreender que cultura organizacional é “um grande sistema de valores compartilhados pelos seus membros, em todos os níveis, que diferencia uma organização das demais” (MENDES, 1996, p. 179-184).

Assim, a melhoria de espaços físicos, harmonização e embelezamento de ambientes, desenvolvimento e aprimoramento de rotinas administrativas e pedagógicas, focaram melhorar as práticas cotidianas, potencializar e dinamizar o uso dos espaços e recursos disponíveis a fim de proporcionar interação efetiva e como consequência, possível satisfação coletiva.

A visão descrita no Projeto Político Pedagógico⁴ do CMEI Professora Rosira Monteiro (2017), onde O Gestor deve proporcionar no ambiente escolar, ações que viabilizem a participação de todos, de forma compartilhada, como também garantir a formação continuada de seus profissionais, contribuindo para a qualificação da prática pedagógica e melhoria contínua das ações desenvolvidas, se fortalece ao serem identificados índices em seu diagnóstico que indicam 60% da comunidade educacional avaliando a gestão da escola com o conceito “Ótimo” e aos serviços administrativos com avaliação dividida entre 49% com conceito “Bom” e 45% com conceito “Ótimo”.

A gestão escolar participativa vem se fortalecendo a partir da consideração de que um ambiente institucional escolar é formado por vários atores (professores, crianças, pais, equipe pedagógica, a direção da escola e seus colaboradores terceirizados) todos em sintonia para o alcance dos objetivos educacionais, individuais e coletivos.

Isto posto, compreende-se que o papel da gestão na escola democrática é o de “construção de um espaço facilitador do desenvolvimento humano em toda sua potencialidade, respeitando suas dificuldades, suas diferenças” (WITTMANN; KLIPPEL, 2010, p. 59).

4. O Projeto Político Pedagógico do CMEI Professora Rosira dos Santos Monteiro foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação/Manaus-AM, publicado no Diário Oficial do Município em 21/09/2017, Resolução n. 019 e passa por atualizações contínuas.

Um dos indicativos de que a gestão participativa é possível ocorrer democrática e efetivamente como todos os indivíduos que se fazem presentes na unidade educacional, são os índices levantados através do diagnóstico para elaboração do PPP da escola, onde 81% dos servidores acreditam que há espaço para o diálogo e 65% da comunidade consultada, acreditam que o PPP pode melhorar a organização e os resultados da escola. Sendo assim, os dados são encorajadores no sentido de continuar buscando essa gestão democrática, a organização do fazer pedagógico, administrativo e o melhoramento contínuo dos espaços escolares de convivência.

Ressalte-se também, que durante o encontro para auto avaliação escolar com o uso do instrumento Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/2009), realizado em 2011, os indicativos das dimensões espaços, materiais e mobiliários e formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais, congregam as dimensões que geraram debates e até mesmo insatisfação, demonstrando a importância dada a esse aspecto pelos profissionais atuantes na unidade educacional e a necessidade de valorizar este aspecto organizacional e de gestão, pois se trata de ponto relevante para escola e seus membros. Defende-se que as ações da cultura organizacional visem à melhoria pedagógica e a melhoria do convívio nas relações sociais dentro da escola, onde o aspecto do espaço físico tem impacto significativo.

Partindo de observações dos ambientes, estudos teóricos, relatos dos servidores e avaliações da escola, buscou-se, na medida do possível, melhor organizar e harmonizar os ambientes, de modo acolhedor para a comunidade interna e externa; com recursos da escola, proporcionar momentos de encontros agradáveis mesmo em ocasiões oficiais, ordinárias e extraordinárias; incentivar as conquistas de aperfeiçoamento profissional destacando as boas práticas; esclarecer continuamente o servidor sobre seus direitos e deveres enquanto servidor municipal e profissional da educação com o uso de vias de comunicação entre todos os servidores visando melhoria da disseminação de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gerir a escola para assegurar as melhores condições para o ensino, para quem ensina e para quem aprende. Desafio estratégico para qualquer equipe gestora, mas ao agir com intencionalidade clara, coletiva e comprometimento, mudanças são possíveis, ainda que pequenas, como as realizadas nesta pequena jornada. Desse modo, foi possível realizar o que se propôs primeira e prioritariamente, como a troca do mobiliário das salas de aula e revitalização do espaço de convivência, compreendendo que estes espaços demandam cuidados permanentes de competência de todos.

A iniciativa de proporcionar momentos de encontros agradáveis foi bem recebida pelos servidores e elogiada, mudando muitas vezes as expectativas para os encontros já programados. Quanto ao incentivo de aperfeiçoamento profissional, esta ação é dinâmica na divulgação, porém depende diretamente do interesse e disponibilidade do servidor; ainda assim, momentos formativos e participação em cursos e eventos fora do ambiente escolar, ocorrem com certa regularidade, ainda que não para todos. Cabe a cada profissional repensar constantemente sua prática e buscar seu aprimoramento e cabe à equipe gestora orientar e principalmente incentivar.

Para isso, o momento reservado para destaque de boas práticas, já programado no Plano Pedagógico da Escola, será realizado em breve e as ações para o esclarecimento

do servidor sobre seus direitos e deveres são rotina da cultura organizacional escolar, utilizando de vias de comunicação que atinge a todos os servidores como grupo de mensagens, painel de avisos interno, distribuição do jornal da escola, reuniões ordinárias e extraordinárias, e-mails e comunicados diretos.

O que traz segurança para a validade e continuidade das ações de melhoria contínua é receber feedback positivo no momento dos relatos avaliativos, feitos espontaneamente de forma oral e escrita, com afirmações de que são perceptíveis as modificações materiais e organizacionais e que isso contribui para o bem estar coletivo e para a decisão de permanência no local de trabalho. Junto a isso, as sugestões de melhoria, que poderiam passar despercebidas ou mesmo algo que se acreditava não ser relevante para a equipe escolar, mas que se seja anseio manifestado, servindo de princípio para continuidade das ações.

Ainda que a divulgação das atividades deste projeto a comunidade não tenha sido realizada como o programado inicialmente, acreditamos que os principais objetivos da gestão a partir da aplicação do projeto, foram alcançados, pois houve reconhecimento por parte dos servidores, de que a preocupação com a harmonização dos ambientes e o reconhecimento da existência e especificidade do outro, no respeito e no acolhimento que se dá ao indivíduo, pode vir a estimular ações positivas, colaborativas, que contribuem para a melhoria o clima organizacional. Diante do exposto, pode-se considerar que nossa unidade educacional CMEI Professora Rosira Monteiro pode não ser ainda a melhor, mas que se diferencia das demais positivamente, isso é notório.

Afinal, se todos os espaços no ambiente escolar são educativos, cabe a nós, que fazemos parte desta unidade educacional, buscarmos um olhar diferenciado sobre estes espaços; pensar sobre o que se tem e buscar fazer diferente e melhor, sem perder de vista o respeito e a solidariedade. Encontrar equilíbrio entre o que podemos resolver e o que precisamos de outras instâncias gerenciais passa por planejar junto com a equipe escolar. Este pode ser o primeiro e decisivo passo para realização de grandes ações de interesse e satisfação coletiva. Deixar o “não consigo”, “não dá” para o “nós tentamos” já é avanço. E o mais importante, todos juntos convivendo em clima harmonioso, saudável e democrático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CEDAC. *O que revela o espaço escolar?* um livro para diretores de escola– 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

CHIAVENATO, I. *Comportamento Organizacional: a dinâmica dos sucessos das organizações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES, A.M. & Abrahão, J. I. *A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26(2), 1179-184, 1996.

MENEGOLLA Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* Currículo – Área – Aula. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

WITTMANN, L.C; KLIPPEL, S. R. *A prática da gestão democrática no ambiente escolar* Curitiba: Ibipex, 2010. (Processos Educacionais).

A CAIXA MÁGICA DE LETRAS E NÚMEROS: UMA VIVÊNCIA LÚDICA INTER E TRANSDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Andréia Henrique da Silva¹
Marlene Gomes²

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta das experiências didáticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de aprendizagem intitulado “A caixa mágica de letras e números como recurso didático pedagógico de alfabetização e letramento”. Este tinha como objetivo vivenciar processos pedagógicos, a partir da Caixa Mágica de Letras e Números, que contribuíssem para a alfabetização e letramento dos alunos de forma lúdica, inter e transdisciplinar. Vale ressaltar que este projeto estava inserido no contexto disciplinar do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente.

Este Curso de Pós-Graduação em Serviço, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação/SEMED e a Universidade do Estado do Amazonas/UEA, foi apresentado no dia 22 de março de 2017 à Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Tancredo Neves pela formadora pesquisadora do Projeto Oficinas de

1. Professora da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/AM. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. Licenciada em Pedagogia. E-mail: andreiaahs@gmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

Formação em Serviço, um dos projetos que compõem o Laboratório de Ensino, Pesquisas e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, da UEA. O curso foi aceito pela escola e foram inscritos aqueles professores que se inseriram nos critérios estabelecidos pelas instituições parceiras e alunos egressos da UEA e UFAM, que ingressaram no curso via edital. Por se tratar de um curso que considera a realidade da escola como lugar privilegiado de formação de professores, foi realizada uma pesquisa diagnóstica prévia, com o intuito de conhecer a realidade em que se inseria aquela determinada turma do curso.

O artigo tem como objetivo partilhar as etapas de elaboração, desenvolvimento e culminância do projeto de aprendizagem: “A Caixa Mágica de Letras e Números” que buscava vivenciar experiências de alfabetização e letramento de maneira lúdica. Essa experiência pedagógica se mostrou eficaz uma vez que envolveu alunos e professora na dinâmica criativa do processo de aprender de forma divertida produzindo resultados para além da alfabetização.

Os procedimentos metodológicos para elaboração do projeto que gerou este trabalho assumiram um caráter de investigação exploratória descritiva servindo-se, para isso, da etnografia, porquanto permite ao pesquisador o registro detalhado daquilo que se percebe através dos sentidos, incluindo *insights* a respeito da realidade observada.

Os instrumentos utilizados foram o Diagnóstico da turma, com ênfase na performance quanto aos processos de alfabetização, a Escuta Sensível dos alunos, e o Registro etnográfico, sendo que este foi realizado por cinco dias consecutivos tendo, também, a finalidade de exercício do registro da observação perceptiva em relação à turma. Assim, a partir destas informações, foi elaborado o projeto de aprendizagem de forma a atender às necessidades da turma que revelou o desejo em saber ler, escrever as letras, números e o seu nome³.

A turma contemplada por este projeto é de uma Escola Estadual de Manaus, do primeiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, composta por trinta e um alunos, cuja professora e autora deste estudo é aluna do curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente.

Os dados oriundos da observação foram obtidos através das interações e participação nas ações didáticas propostas e desenvolvidas, sendo que optamos pela abordagem qualitativa devido ao enfoque descrito e à necessidade de observar com maior profundidade o objeto de pesquisa (Lüdke e André, 1986).

A partir de uma articulação dinâmica das ideias do documento e autores construíram-se as referências bibliográficas desta produção. A BNCC⁴ servirá de base nas áreas de conhecimento e nos componentes curriculares, Macedo (2008) aborda o currículo e sua complexidade, Moraes (2008) trará elementos sobre a transdisciplinaridade como um tecido da realidade, Soares (2003) com as concepções de alfabetização e letramento, Kishimoto (2011) apresenta os conceitos de jogo e brincadeira e Luckesi (2014) a concepção de ludicidade.

Adotando o formato de seções, optou-se por desenvolver o trabalho em três, sendo que a primeira apresenta um estudo sobre alfabetização e letramento na perspectiva inter e transdisciplinar, a segunda, discute o projeto de aprendizagem e a ludicidade na perspectiva das vivências pedagógicas e, a terceira, discute os resultados do projeto de aprendizagem ao mesmo tempo em que salienta a contribuição dessa estratégia de intervenção na realidade da sala de aula para a formação de professores e para a aprendizagem de alunos do 1º ano do ensino fundamental.

3. Fala dos alunos: “fazer mágica, aprender o abc, o alfabeto, os números”.

4. Base Nacional Curricular Comum.

1. A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO, A INTERDISCIPLINARIDADE E A POSTURA TRANSDISCIPLINAR

Quando se fala de alfabetização, automaticamente a ideia que se relaciona é ao ato de ler e escrever. Os outros aspectos sociais, culturais, cognitivos, políticos linguísticos e os econômicos que são necessários, não são levados em consideração, essa é uma configuração apresentada por Soares (2009) como uma realidade do Brasil. Percebe-se que esse modelo de alfabetização está atrelado a uma educação mecânica que desconsidera a realidade dos educandos, portanto uma educação excludente. Para tanto, faz-se necessário pensar alfabetização como uma ação mais ampla, que envolve todos os aspectos do educando em uma vivência intencional.

Nesse sentido, a BNCC⁵ (2017) estabelece que nessa etapa de ensino “a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização com práticas diversificadas de letramentos”, ou seja, o aprender ler e escrever o sistema alfabético ortográfico associado ao uso da língua em práticas sociais reflexivas. Considerando as ideias de Freire (1997) quando salienta que a alfabetização “não se trata de um assunto intrascendente de ba, be, bi, bo, bu, da memorização de uma palavra alienada, mas de uma difícil aprendizagem para ‘nomear o mundo’”. Entende-se que alfabetização é a ação cultural de conhecimento da realidade.

O letramento na perspectiva de Soares (2009) se constitui como um fenômeno social, por ser produto de difusão cultural. Está relacionado às práticas de leitura e escrita que se apresentam na sociedade, sendo o ato de ler e escrever classificado como um reflexo um do outro, sob a ótica distinta de um mesmo fato: a comunicação através da língua escrita. Nessa perspectiva a autora salienta que:

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003).

Apesar de apresentarem suas especificidades, esses dois processos se interligam e se correlacionam, pois só há lógica na alfabetização quando desenvolvida em conjunto com a práxis de leitura e de escrita, por meio das vivências de letramento, o que precisa do sistema de escrita para ser desenvolvido e compreendido como um processo em que um complementa o outro.

Para atender às realidades que englobam a alfabetização e letramento, faz-se necessário uma articulação que corrobore com a melhoria do ensino e uma dedicação nas dimensões do educando, a interdisciplinaridade adentra essa realidade articulando as demandas de alfabetização e letramento, nessa concepção a:

Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto a formação do homem como as necessidades de ação, principalmente do educador (FAZENDA, 1994, p. 91).

Essa questão leva a uma reflexão sobre a formação do professor, na perspectiva de uma decodificação na forma de conceber a interdisciplinaridade. Fazenda (2008) aprofunda esse debate, dialogando com Fourez (2001), ao tratar de duas ordens distintas, porém complementares, de compreender uma formação interdisciplinar de professores, uma ordenação científica e uma ordenação social. A científica levaria à construção do que denominaríamos saberes interdisciplinares, para isso, cada disciplina precisa ser analisada nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e nos movimentos que provocam, característicos do seu local de cientificidade. A cientificidade ganha status de interdisciplinaridade quando leva o professor a rever suas práticas e redescobrir seus talentos. Já a ordenação social busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Essa ordenação tenta captar toda a complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas.

Duas formas diferenciadas de conceber e organizar seus currículos de formação de professores, o que nos leva a outra questão tão importante quanto a discussão sobre o currículo da escola. Para Silva (2005), currículo é lugar, espaço e território. Um documento que revela determinada identidade, fruto da complexidade de seu percurso, de suas opções teóricas, de seus objetivos, suas metas, princípios e metodologias trabalhadas. Revela a visão de sujeito e de mundo compartilhada em uma de comunidade educacional, independente da especialidade de cada professor.

Macedo (2008) compreende o currículo como fruto de um amplo complexo cultural, isto significa que nem todas as rotas ou trajetórias curriculares podem ser previstas e planejadas antecipadamente, pois de acordo com o pensamento complexo a realidade está sempre em movimento e existe uma multiplicidade de caminhos ou de rotas incentivadas por diversas possibilidades evolutivas. O que considera o currículo “como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e inventadas. Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca”

Moraes (2015), ao discutir o espaço escolar, ressalta que o termo transdisciplinaridade ainda continua desconhecido e pouco aplicado na educação, mas vem sendo cada vez mais utilizado e aplicado às novas propostas educacionais. A transdisciplinaridade ajuda a romper com o paradigma da fragmentação e a reconectar os saberes, valorizando o conhecimento científico e a sabedoria humana, além de envolver as múltiplas dimensões constitutivas do ser humano. As características fundamentais a transdisciplinaridade são a abertura e a flexibilidade estrutural.

Após todo esse percurso discutindo a alfabetização, letramento, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade formação de professores e currículo, chegamos ao momento de visualizar sua prática conjunta dentro das salas de aula por meio dos projetos. Ao tratar dos sete saberes da educação para o futuro, Morin (2000) afirma que nenhum programa educativo escolar ou universitário é capaz de dar conta de maneira isolada dos setes buracos negros da educação. A experiência de que trata esse trabalho vem a se constituir em lampejos a lançarem luz sobre as limitações inerentes à sala de aula e tentativas de transformar esses limites em possibilidades pedagógicas fluidas e dinâmicas.

2. PROJETO DE APRENDIZAGEM E A LUDICIDADE

O trabalho com projetos no Brasil começa a ser divulgado após as mudanças nas concepções educacionais dos anos 30 do século XX, com o advento da “Escola Nova”. Anísio Teixeira foi um dos precursores desse modelo de educação, quando o país vivenciava promessas de progresso da indústria, conflitos nas ordens políticas e sociais, mudanças acontecendo nos setores da sociedade e a educação acompanhava esse movimento. Surge então, o Manifesto dos Pioneiros⁶ com o princípio de uma escola essencialmente pública, obrigatória e gratuita, com uma educação que atenda a multiplicidade, com um currículo que incluísse os interesses dos alunos, opondo-se à escola tradicional.

Essa nova configuração foi sistematizada e construída com foco na complexidade do aprender e na necessidade de inserir o sujeito nesse processo de aprendizagem. Presume-se que com essa configuração inicia com a intenção de unidade que infere na maneira de pensar interacionista e construtivista. Dewey e Kilpatrick apresentavam o “Método de Projetos”⁷ que se configurava como uma postura pedagógica, a didática de projetos exigia uma mudança de postura, uma nova forma de pensar a escola, o currículo e as didáticas. Nesse sentido:

Os projetos de trabalho supõem, um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não “a resposta”) às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (Hernandez, 1998, p. 64).

O projeto de aprendizagem, tal qual nos propusemos desenvolver em sala de aula, apresenta a função de vivenciar uma aprendizagem fundamentada na realidade do educando com uma proposta interativa que torne a educação uma realidade flexível e democrática. Dessa maneira, o educando na busca por informação, vivencia diversas experiências que o enriquecem na construção e ampliação dos novos saberes e descobertas. O trabalho com projetos possibilita uma articulação dos componentes curriculares em uma vivência dinâmica dos conceitos e da realidade.

Leite (1996), ao abordar a pedagogia de projetos, afirma que estes visam à ressignificação do espaço escolar, tornando-o um espaço de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, abrindo, portanto, uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Nessa dinâmica, aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Com isso, o conhecimento é construído intimamente ligado ao contexto que o gerou, tornando, assim, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir

6. Publicado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, como Carneiro Leão, Hermes Lima, Anísio Teixeira.

7. A denominação “Método de Projetos”, projeto como método didático, foi instituída pela primeira vez pelo norte-americano William Kilpatrick (1871-1965), baseado nas idéias de John Dewey (1859-1952).

determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Essa mudança traz consequências na forma de selecionar e sequenciar os conteúdos das disciplinas, tendo como ponto de partida o tema do projeto.

O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor. Portanto, Os problemas ou temários podem surgir de um aluno em particular, de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação (LEITE, 1996).

Nessa perspectiva, entende-se ensino e aprendizagem por meio da metodologia de projetos enquanto reflexo de uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. Por outro lado, essas aprendizagens revelam que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento aprendido.

Conjugado ao exposto, pode-se afirmar que a pedagogia de projetos tal qual foi vivenciada em sala de aula, no processo cujo registro aqui se pretende, revela a complexidade das relações no interior da sala de aula e a necessidade da manutenção do olhar nos objetivos pedagógicos traçados a partir de instrumentos para esse fim, mas, também, nos objetivos que se revelam necessários serem construídos no processo, pois é no processo e para ele surgem as emergências. Atendê-las se faz necessário, sem desconsiderar, no entanto, as imanências.

O papel da escola e dos educadores é promover uma práxis norteada para a excelência e não para a simplificação. É necessário repensar os projetos dentro de uma concepção mais ampla, da qual surge então a pedagogia dos projetos, que visa ampliar a visão em função de uma prática. Ampliar esses conceitos significa compreender onde e como o projeto pode auxiliar na práxis, as vantagens para os professores e estudantes em trabalhar com essa dinâmica, a relação entre projetos e competências, até onde vai a autonomia dos alunos nesse trabalho e, principalmente, quais são os papéis dos diferentes atores quando se trabalha com os projetos.

Contribuindo com esse debate Luckesi (2014) argumenta que nem toda atividade denominada lúdica será de fato lúdica, tudo depende dos sentimentos que se fazem presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância. Por exemplo, uma criança que não gosta de pular corda e é obrigada a desenvolver a atividade. A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, ou seja, não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata. Dessa forma:

[...] não existe atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre. Então, rir de uma boa piada pode ser extremamente lúdico, mas alguém contar-nos uma piada, ao nosso ouvido, enquanto

estamos a assistir uma conferência tem um caráter de invasão, desrespeito e chatice; nada lúdico. E, dessa forma, por diante. (Luckesi, 2014, p.16).

Para Luckesi (2014), os livros didáticos ensinam como praticar atividades lúdicas junto aos educandos. Os livros de história das atividades lúdicas abordam como povos, culturas e grupos humanos praticaram atividades que foram consideradas como lúdicas. Os livros de sociologia do brinquedo abordam essas atividades no seio das variáveis que compõem uma sociedade, permitindo compreendê-las dentro desse contexto sociocultural. A questão é que nenhuma dessas abordagens tem como objeto do seu estudo o sujeito que as vivencia.

Para Kishimoto (2011) as brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Tais imagens são fundamentais para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e para seu processo de socialização. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões. Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear; ao contrário, deve ser considerado, como um elemento potencializador do desenvolvimento cognitivo, da linguagem, e do raciocínio lógico. Os jogos de xadrez, por exemplo, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa parte do trabalho foi organizada em dois momentos sendo que, no primeiro, reproduziremos os caminhos percorridos antes da elaboração do Projeto de Aprendizagem a Caixa Mágica de Números e Letras. De fato, o processo revelou a importância de o professor dedicar tempo suficiente para conhecimento da realidade da turma e de seu contexto socioeconômico, além da realidade pedagógica observada no interior da sala de aula.

Quanto ao segundo momento, nos dedicaremos à exposição dos resultados desse trabalho acompanhados de discussões pertinentes, inerentes ao processo de ensinar e aprender. No entanto, por se tratar de projeto de aprendizagem que se constituiu, desde a sua origem, pela participação coletiva, configurou-se por um envolvimento particular dos alunos, dos pais e professora, no qual a magia do aprender as letras e os números pôde sair do mundo fantástico e se materializar no reconhecimento da escrita de letras e números e no sorriso espontâneo de alunos e professora.

4. CAMINHOS PERCORRIDOS ANTES DO PROJETO

Frente às experiências teóricas, metodológicas e epistemológicas vivenciadas no curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação, chegou-se à etapa de

elaboração do projeto de aprendizagem que é fruto de uma disciplina intitulada com o mesmo nome. Para a elaboração deste foram percorridos os seguintes passos:

Diagnóstico da sala de aula – como instrumento para esta pesquisa foi usado o roteiro⁸, que direcionava os aspectos que precisavam ser apreciados para a obtenção dos dados, tais como: a quantidade de educandos, as condições estruturais do espaço da sala de aula, as situações econômicas e a performance pedagógica da turma. Essas informações desvelavam as características da turma, composta por 31 alunos no primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais. A sala de aula tem uma estrutura adequada para as aulas. Os alunos estavam iniciando o processo de alfabetização e letramento, ainda não eram/são alfabetizados. Seis crianças da turma conseguiam identificar as letras e sabiam escrever o seu nome. Nove crianças apresentavam dificuldades em atividades psicomotoras e quatro apresentavam dificuldade socioafetiva.

O registro etnográfico na sala de aula – uma investigação exploratória que possibilitou a observação e o registro das interações dos educandos da turma, considerando suas vivências e as necessidades de aprendizagens. Neste, compreendeu-se a dinâmica da turma, o currículo vivenciado e as metodologias usadas na prática pedagógica. Essa é uma turma onde a maioria dos educandos é frequente.

A rotina diária segue um dinamismo em relação aos componentes curriculares, as aulas são distribuídas em tempos, quatro tempos de 60 minutos, com um intervalo de 15 minutos para o lanche. Há cinco professoras que revezam o trabalho com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. A observação teve como foco as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, estes componentes são os que mais têm aulas na turma. As aulas iniciam sempre com uma conversa relembrando as vivências dos assuntos das aulas anteriores e a apresentação da proposta do dia.

A entrevista – esta possibilitou uma escuta sensível dos anseios relacionados ao que os educandos almejavam aprender e vivenciar na escola. Em síntese eles responderam que queriam aprender: “o abc; a ler e desenhar; a fazer mágica; aprender os números; estudar as letras e os números; assistir a filmes; ler as vogais⁹...”. Essas informações nortearam a elaboração do Projeto de Aprendizagem, possibilitando a ressignificação do espaço escolar e proporcionando a participação dos educandos.

Essas etapas foram fundamentais para a elaboração do projeto de aprendizagem por possibilitar que os educandos expressassem o que queriam aprender e participassem ativamente do processo de desenvolvimento do projeto de aprendizagem.

5. A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE APRENDIZAGEM E OS RESULTADOS

Partindo da percepção de Leite (1996) que a pedagogia de projeto busca ressignificar os espaços da escola e compreende que o conhecimento é uma construção ligada às práticas vividas, foi pensada a vivência com o projeto de aprendizagem, onde o ensinar e aprender envolvessem a participação dos sujeitos.

8. O modelo do roteiro consta nos anexos.

9. Relatos dos educandos.

Na escola onde o projeto foi desenvolvido, o currículo é vivido seguindo o dinamismo da rotina diária com troca de professores por componentes curriculares, e alguns temas estão correlacionados com as questões históricas, sociais, meio ambiente, saúde, como as doenças de pele, e arqueologia. Ressalta-se que, em alguns quintais, já foram encontrados fósseis e o IPAAM¹⁰ realizou atividades para orientar sobre esses artefatos.

O projeto de aprendizagem com o tema a Caixa Mágica de Letras e Números, foi desenvolvido na Escola Estadual Manuel Antonio de Souza¹¹, com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental composta por 31 educandos. As etapas vivenciadas antes da elaboração do projeto possibilitaram ouvir os educandos e seus anseios em relação ao que querem aprender, o que foi muito importante na hora de pensar o projeto.

Ao realizar a escuta, veio-me à memória as ideias de Paulo Freire, quando destaca que a escuta é uma ação que viabiliza a autonomia, pois não fica só no processo de escuta, o respeito ao dialogar, o ouvir e o falar sobre o que sente e pensa considerando a diversidade. Para o autor, “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 1986). É nesse sentido que a escuta é geradora da autonomia. Após esse momento, vivenciamos outros. Percebeu-se que, ao expressar o que querem aprender, as dificuldades, as ideias para organizar e desenvolver as ações didáticas pedagógicas, há o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, o projeto de aprendizagem foi desenvolvido com o intuito de vivenciar processos pedagógicos a partir da Caixa Mágica de Letras e Números que contribuíssem para a alfabetização e o letramento dos alunos de forma lúdica, interdisciplinar e transdisciplinar, atendendo aos anseios dos educandos em aprender o a, b, c, contar e fazer mágica. O projeto foi apresentado à comunidade, aos pais dos educandos que se dispuseram a confeccionar as cartolas e a ajudar no que fosse possível.

O projeto estava com um cronograma pré-estabelecido, mas devido a uma greve dos professores da Secretaria Estadual de Educação, foi necessário que houvesse mudança, postergando, assim, as datas - nada que prejudicasse o andamento das práticas pensadas.

Na primeira semana do projeto, a caixa mágica trouxe as experiências de mágicas relacionadas com as fichas de letras e números, distinguindo letra de número, identificando alfabeto como um conjunto de letras identificadas como vogais e consoantes. Na segunda semana, a caixa trouxe as mágicas que se configuraram na ampliação dos números, letras e o nome dos educandos, reconhecendo que as letras formam o nome e há uma quantidade de letras em cada nome. Na terceira semana, as mágicas tinham como norte as letras, os números e suas histórias, com os livros *Livro de Número do Marcelo*, de Ruth Rocha e o *De letra em letra*, de Bartolomeu Campos de Queiroz. Após a leitura dos livros, os alunos foram identificando as letras que constituem palavras e quantidade de letras que cada palavra possui. Desse modo, foi-se estabelecendo aprendizado alfabético e numérico concomitantemente.

Os processos didáticos pedagógicos foram desenvolvidos de distintas maneiras, exigindo um planejamento prévio, organização e muita criatividade. Na escola onde o projeto foi desenvolvido, os professores contam com sete horas de HTP - Hora de Trabalho Pedagógico. Essas horas foram empregadas para pensar estratégias e a elaboração dos materiais didáticos os quais contribuíram para a realização das ações didáticas.

10. Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas.

11. Essa escola é o local de trabalho da estudante de pós-graduação.

Os procedimentos didáticos seguirão a seguinte metodologia: a caixa mágica aparecia, os educandos iniciavam as aulas fazendo mágica, individualmente. Com as cartolas na cabeça, eles colocavam a mão dentro da caixa e expressavam as palavras mágicas *“um dois três pra lá, um dois três pra cá a mágica vai começar”*¹² e a mágica acontecia. Após a experiência de fazer mágica, as atividades lúdicas, os jogos e brincadeiras eram apresentados, direcionadas pela professora e desenvolvidas pelos educandos, por entender que as atividades lúdicas favorecem uma vivência com a psicomotricidade. No desfecho do dia, ocorria a sistematização oral das experiências vivenciadas, pois em sintonia com as ideias de Freire entende-se que, pelo diálogo, o educando será estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Nesse sentido *“o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”* (FREIRE, 1986).

As atividades desenvolvidas durante a primeira semana objetivaram a apresentação, a caracterização, a classificação, a identificação do conjunto de letras denominado alfabeto formado por vogais e consoantes, letras minúsculas e maiúsculas, cursivas e bastão. Os números de 0 a 10, escrita por extenso, representação de quantidade, de ordem e classificação. E a identificação de onde os números e as letras estão presentes. A sequência pedagógica vivenciada nessa semana envolveu alguns jogos e brincadeiras, tais como: jogo do encaixe das letras e números, a montagem do tapete de letras e números, o obstáculo do bambolê antes de chegar a caixa mágica, o desafio da ordenação das letras (alfabeto), dos números (sequência de 0 a 10), entre outros.

Notou-se o encantamento dos educandos nas atividades, interagiam e começaram a participar mais das aulas, tanto nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, quanto nos demais componentes curriculares e, aqueles alunos que eram infrequentes, percebemos mudanças nas suas posturas, chegavam cedo com disposição em ajudar. Um dos educandos perguntava com frequência: *“- Professora qual a mágica que faremos amanhã? Eu respondia: - Não tenho como saber é você que fará a mágica acontecer. Ele comentava: Vou falar para a mamãe que eu tenho que chegar cedo.”*¹³ Com todo esse entusiasmo, as atividades iam sendo desenvolvidas, gerando uma expectativa diária.

Percebeu-se, no processo de avaliação da primeira semana, a necessidade de continuar desenvolvendo atividades que envolvessem alguns conceitos abordados. O cronograma foi adaptado, articulando as necessidades dos alunos com os conceitos que ainda iam ser desenvolvidos. Esse processo de adaptação é possível quando se entende que nem tudo pode ser previsto ou pensado. Nas ideias de Macedo (2008), isso faz parte de *“um currículo com práticas bifurcadas”*. Adentrando a esse cenário nos deparamos com a ideia de Pensamento Complexo de Morin (1996), por considerar que a realidade está em deslocamento constante e há pluralidade nos percursos norteados por meios diversos.

Com a adaptação do cronograma, na segunda semana as propostas didáticas focam na identificação das letras, dos números e o nome, na sequência numérica até 20, vivências de atividades envolvendo a adição (ideia de juntar as quantidades), contagem, sequência, ordem dos números e letras. Revisando as vogais e consoantes, letras maiúsculas e minúsculas. As atividades desenvolvidas, envolvendo os jogos e brincadeiras, estavam relacionadas com a amarelinha das letras, aos números sequenciais e ordenados por quantidade, usando tampas de garrafas, aos conjuntos feitos com palito de picolé conjugando a ideia de juntar, contar e registrar a quantidade, ao dado da adição, um jogo de dupla (joga, conta, registra e junta), descobrindo a letra

12. Frase criada pelos alunos para esse momento de vivência do P.A.

13. Recorte do Registro Etnográfico.

maiúscula do meu nome. Essas atividades envolviam o reconhecimento das vogais e consoantes, o registro do nome, a letra inicial do nome e a quantidade de letras que compunham o nome.

Os resultados dessa semana foram surpreendentes. Eram crianças identificando as letras que compunham o nome, escrevendo o nome, alguns com o auxílio das fichas, outros, sozinhos, com autonomia. Eles estavam encantados por estarem aprendendo as letras, por saber contar e escrever a quantidade dos objetos e das letras do nome.

Quando os educandos perceberam que estavam escrevendo o nome deles, sem auxílio das fichas, falavam: “- Professora, eu já sei escrever meu nome! Ela tecia elogios e dava adesivos como incentivo.” A expressão de alegria no rosto e o olhar brilhante, reforçavam a ideia de ludicidade, quando a atividade desenvolvida gera contentamento e prazer aos educandos. Esses relatos demonstravam que as atividades desenvolvidas possibilitaram um enriquecimento no processo de aprendizagem, deixando-o mais atrativo, interativo e participativo.

Na terceira semana, a caixa mágica vem acompanhada de suas histórias, com o *Livro de Números do Marcelo*, de Ruth Rocha e o *De Letra em Letra*, de Bartolomeu Campos de Queiroz. Naqueles dias, os educandos vivenciaram a experiência da contação de história usando a tecnologia, do livro para o datashow. Eles apreciavam as imagens e letras que apareciam nas histórias, identificavam as letras, os números e os personagens. Foi necessária a exploração dos sons das letras, explicando que consoantes juntas com as vogais formam as sílabas, as sílabas juntas compõem palavras e são transformadas nas frases das histórias ou em outras. No *Livro de Números do Marcelo*, a leitura foi coletiva. A partir das imagens, eles contavam a história, por meio dos números e os conjuntos auxiliaram na hora. Momentos bem significativos foram percebidos, a espontaneidade com que eles interagiam, e as narrações expressavam o conhecimento vivido, compartilhado e aprendido.

Ao concluir a trajetória do projeto de aprendizagem foi realizada a culminância, onde os educandos apresentaram aos seus pais como foi desenvolvido o projeto, as mágicas que haviam realizados e as aprendizagens assimiladas. Neste dia os relatos dos pais reforçam as observações feitas no decorrer do projeto, pois destacaram que gostaram da nova forma de ensinar e que essa nova forma possibilita a aprendizagem por meio da brincadeira. Uma mãe falou: - “Professora eu fico feliz, pois minha filha está aprendendo dessa maneira, trabalhei em uma escola e via umas professoras trabalhando com brincadeiras, as crianças gostavam muito. Sabendo que isso acontece aqui e que minha filha está aprendendo assim, me deixa muito feliz”¹⁴. Esse relato foi bem significativo, pois diante de todas as dificuldades e esforços para fazer o processo de ensino aprendizagem acontecer, esses resultados fazem a diferença. Algumas mães expressaram o quanto estavam felizes por observar que a filha queria ir mais cedo e todos os dias para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver trabalhos com projetos exige articular os saberes dos educandos e os cientificamente construídos. Para essa tessitura de saberes, faz-se necessário muita pesquisa e planejamento, buscando novas formas de vivenciar o processo de ensino aprendizagem em consonância com os interesses dos educandos. O projeto

14. Destaque retirado do registro etnográfico.

possibilitou que os educandos aprendessem fazendo mágica, usando os jogos e brincadeiras como instrumentos desse processo do ensinar e aprender.

Essa rica experiência foi possível devido às vivências da pós-graduação em serviço, onde o conhecimento foi construído passo a passo, formando uma grande teia de saberes com educandos e professores de maneira interativa que, distintos momentos, foram construindo seus saberes, acompanhando ou acompanhados por excelentes profissionais. Os professores aprendizes se tornaram estudantes pesquisadores em busca da formação continuada que possibilitou o aprimoramento das práticas pedagógicas, a aquisição de novos saberes e a criação de novas formas de ensinar e aprender. Em outros momentos, os estudantes que eram os professores aprendizes, contribuíam com outras turmas na prática docente, auxiliando no processo de ensino aprendizagem.

Pesquisar é a chave para não se engessar sempre em uma mesma prática, criar maneiras de ensinar, promover e desafiar educandos a aprenderem. Assim foi construída essa teia de saberes. Por meio da Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, viajamos no universo do conhecimento passando por etapas, culminando com a prática do projeto didático desenvolvido. Essa prática de formação em serviço foi possível, pois as professoras receberam apoio dos assistentes à docência¹⁵ que acompanhavam as turmas enquanto as professoras estudavam. Essa nova forma de aprender no espaço educativo é possível quando há valorização profissional, quando há um projeto que valorize a educação e busque melhorias para a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Essa ação da UEA em parceria com as escolas do Município precisa receber mais incentivos e investimentos, possibilitando a ampliação de turmas e a contemplação de mais escolas.

Essa prática possibilitou um processo interdisciplinar e transdisciplinar, onde buscar o conhecimento passou a ser uma realidade de todos os educandos envolvidos no projeto de aprendizagem e esse foi enriquecido de práticas didáticas que viabilizaram um salto significativo no ato de ler, escrever e contar, tornando essas etapas mais prazerosas e encantadoras, o que melhora a qualidade de ensino e o rendimento escolar dos educandos.

O projeto de aprendizagem A Caixa Mágica de Números e Letras possibilitou diversas experiências, trouxe mudança de postura, entusiasmo pelas aulas, participação, autoconfiança, autoestima contribuindo para a formação escolar e humana dos educandos e professores. O envolvimento e interesse da família pela vida escolar dos seus filhos, um dos pontos positivos do trabalho com projeto de aprendizagem. Porém essa possibilidade aconteceu pois eram contemplados os interesses dos educandos, o desejo deles, houve identificação, empatia, eis a necessidade de conceber e organizar o currículo escolar entendendo a complexidade que o compõe.

Assim, compreende-se que todo o esforço e empenho dedicado a esse projeto proporcionou o sucesso e o alcance dos objetivos pensados, além de ter proporcionado uma rica experiência de ensino e aprendizagens, contribuiu também para a formação humana, mudanças de postura dos educandos e de alguns professores da escola.

15. Projeto do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experimentos Transdisciplinares na Educação. LEPETE -UEA - Assistentes à docência - Estudantes das licenciaturas da UEA.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versãofinal.pdf> Acesso em: 24 maio 2019.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani (Org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo. Cortez, 2008.
- FREIRE, P; SHÖR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HERNANDES, F. ; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNANDES, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Art Medx, 1998.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*. Revista Presença Pedagógica. Mar/Abr 1996.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. Revista entre ideias, Salvador, v.3, n.2, p.13-23, jul./dez. 2014.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*, Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. Inter-Legere -Revista do Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, n.16, jan./jun. de 2015. p. 186-213. ISSN 1982-1662
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade, em Schnitman, D. F. (org.) *Novos paradigmas e cultura e subjetividade*, Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília. Unesco. 2000.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. 4. ed. São Paulo: Erica, 2008.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PROJETOS DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM A MÚSICA “QUE SOM ESSE BICHO FAZ?”

Luciana Rage Xavier¹
Marlene Gomes²

INTRODUÇÃO

O presente texto intitulado *Projetos de Aprendizagem: uma experiência com a música Que som esse bicho faz?* tem por finalidade relatar a vivência de um Projeto de Aprendizagem³ no âmbito da Formação em Serviço em uma escola pública municipal de Manaus. O Projeto de Aprendizagem teve como tema A Fauna Amazônica, cuja proposta foi desenvolvida para contribuir na alfabetização e no letramento dos alunos do segundo ano do ensino fundamental, turno vespertino, pautado na perspectiva da Complexidade e na metodologia de projetos.

Dentre as diversas estratégias realizadas durante o projeto de aprendizagem, a música compôs uma atividade importante nesse processo e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como comunicação oral, socialização, atenção, ritmo, canto, consciência e movimento corporal.

O primeiro momento da construção do projeto se caracterizou pela problematização do contexto escolar por meio da pesquisa diagnóstica realizada na sala de aula, e na percepção da professora da turma sobre as necessidades dos alunos. Através desses

1. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas; cursando Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, e-mail: lucianarage@gmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

3. Compôs a atividade principal da disciplina de mesmo nome do curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente, parceria entre a Secretária Municipal de Educação/ SEMED e a Universidade do Estado do Amazonas/UEA

instrumentos, percebeu-se a necessidade de um trabalho focado na alfabetização e letramento das crianças. Depois, compôs o processo a escuta sensível, em que se buscou ouvir os alunos sobre o que gostariam de aprender e, dessa maneira, os alunos puderam expressar suas vontades e desejos.

A partir da escuta sensível, ficou conhecido que os alunos desejavam aprender mais sobre os animais. Dessa forma, considerou-se o diagnóstico da turma, o interesse mostrado na escuta sensível, as observações no convívio diário da professora com os alunos e a metodologia adotada pelo curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente. Assim, o Projeto de Aprendizagem se constituiu em uma estratégia de intervenção na sala de aula, contribuindo com novos significados e/ou sentidos no cotidiano escolar.

As teorias que norteiam o embasamento do projeto são as teorias do paradigma da complexidade (MORAES, 2008) e a Metodologia de Projetos (LEITE, 1996; HERNANDEZ; VENTURA, 1998; WANZELER, 2014).

A abordagem metodológica do trabalho se configurou como sendo de natureza Qualitativa, por considerar o ambiente natural como fonte direta de dados, descreve-se com riqueza de detalhes os comportamentos, as ações, ou seja, nada é considerado insignificante, e os resultados escritos compõem registros narrativos que contribuem para o entendimento de significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, a partir da abordagem Qualitativa o projeto de Aprendizagem adotou como procedimento metodológico a Etnografia e a Pesquisa Ação que foram bases do instrumento diagnóstico da turma e dos registros etnográficos, o primeiro, sendo realizado antes da elaboração do projeto e, o outro, durante o projeto de aprendizagem.

O trabalho está organizado em quatro tópicos sendo que o primeiro apresenta as considerações sobre Projetos de Aprendizagem, Complexidade e a Música na Educação Básica; o segundo, explana a realização do planejamento da prática pedagógica do projeto de aprendizagem, o terceiro traz os resultados do projeto e a avaliação pessoal sobre o mesmo e, por fim, as considerações finais.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE PROJETOS DE APRENDIZAGEM, COMPLEXIDADE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os projetos de Aprendizagem têm como concepção metodológica o rompimento com posturas e práticas pedagógicas tradicionais, trazendo para o centro do processo de construção do conhecimento o aluno em formação. O ensino, de acordo com essa concepção, baseia-se na compreensão, ou seja, o ensinar é concebido não apenas como um ato cognoscitivo, mas permeado por experiências, múltiplas relações, investigativo e dialógico (WANZELER, 2014).

Assim, trabalhar com projetos de aprendizagem nos permite ter uma nova concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem, o professor não é mais percebido como aquele que transmite conteúdos prontos e o aprender não significa exclusivamente memorizar, pelo contrário, o conhecimento é construído se servindo do contexto em que está inserido, ou seja, os aspectos cognitivos, sociais, emocionais tudo está entrelaçado e presente nesse processo. A formação dos alunos é concebida e

entendida de maneira mais complexa, global como na verdade o é, em que o conhecer e intervir na realidade não estão em dissociação (LEITE, 1996).

Entendemos que se ensina não só por meio de respostas prontas, mas sim, enquanto experiências e vivências que são proporcionadas aos alunos, pois, “Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas” (LEITE 1996, p. 2).

Desse modo, as experiências escolares são percebidas como texto que narram conhecimentos, a vida, a ciência, narrando o viver, o sentir, os saberes, do agir no mundo e pelo mundo, entendemos que essa percepção tem na sua essencialidade a perspectiva do pensamento complexo (WANZELER, 2014).

Assim, esse Projeto de Aprendizagem orienta-se conceitualmente e metodologicamente pelo pensamento da complexidade que nos ajuda na compreensão e explicação da realidade educacional.

É a complexidade que nos ajuda a melhor compreender e explicar a realidade educacional, esclarecendo-nos que esta não é apenas feita de racionalidade e de fragmentação, mas também de processos intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis. Isto porque, nós, seres humanos, somos também feitos de poesia e de prosa, de emoção, de sentimento, de intuição e de razão e tudo isto, orgânica e estruturalmente, articulado em nossa corporeidade (MORAES, 2008, p. 21).

A partir dessa concepção da complexidade proporciona-se abertura do conhecimento diante dos contextos de origens e de como são desenvolvidos partindo de exemplos como sabedorias, ciências, cosmologia, culturas, mitos e os saberes das experiências dos professores, ou seja, a complexidade nos permite vivenciar a transdisciplinaridade que, por sua vez, concebe a aprendizagem de forma transdisciplinar vinculando os saberes disciplinares aos saberes socioculturais dos sujeitos escolares (WANZELER, 2014).

Nesses termos, cria-se condições para que o processo de ensino e aprendizagem seja conduzido por meio do diálogo entre natureza e cultura e igualmente pelo respeito a escola no que tange ao seu universo sociocultural, sendo reconhecida como sistema complexo (WANZELER, 2014).

O ponto de partida para a definição de um projeto é o tema o qual será trabalhado. Dependendo do nível escolar, as características adotadas para a escolha são diferentes. Assim, o tema pode pertencer ao currículo da escola, ou a partir do interesse dos alunos e, ainda, emergir de um acontecimento da atualidade (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Valoriza-se o interesse demonstrado pelos alunos, seus desejos de aprender, suas experiências e cultura.

Entendemos que a música faz parte da cultura e vida dos seres humanos estando presente em todas as épocas, em diferentes culturas, acontecendo em diferentes grupos sociais, e que ela tem exercido ao longo do tempo diferentes funções, podendo ser considerada como linguagem universal ultrapassando barreiras do tempo e espaço (NOGUEIRA, 2004).

Quando falamos em desenvolvimento, a música se caracteriza como um instrumento valioso, pois quando o foco está na aprendizagem, ela traz inúmeros benefícios a exemplo da socialização entre pessoas, no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e sensorio motor (ALGAYER; TRUGILLO, 2013).

Quando utilizada na sala de aula, a música favorece o processo de ensino e aprendizagem, corroborando para uma formação mais prazerosa do conhecimento, tendo como autoria desse conhecimento o próprio sujeito (TENNROLLER; CUNHA).

2. PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROJETO DE APRENDIZAGEM

As atividades foram realizadas na disciplina Projeto de Aprendizagem que compôs a atividade principal da disciplina de mesmo nome, pertencente ao curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, parceria entre a Secretária Municipal de Educação/ SEMED e a Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

Num primeiro momento, o processo de construção do projeto de aprendizagem se deu de forma coletiva, em que a primeira atividade consistiu em uma aula teórica sobre Projetos de Aprendizagem ministrada pela professora formadora da turma, nesse momento estiveram presente os professores da escola (e igualmente discentes da pós), egressos (eu e mais quatro professores) e a professora formadora da turma. Dividiu-se em trios de professores e cada trio ficou responsável pela elaboração de um item estrutural do projeto da pós, a exemplo abrangência do projeto, etc, e, depois dessa construção coletiva, a escrita foi transformada em poema e socializado para os demais professores.

Num segundo momento, agora já em duplas de professores, foi feita a elaboração do plano de trabalho e cronograma do projeto para as turmas, construiu-se objetivos específicos, a escolha de metodologias, os materiais etc.

Nos dias seguintes, foram realizados encontros com os professores responsáveis pelo projeto de aprendizagem (em duplas e outros individualmente) e a professora formadora para fazer revisão e ajustes necessários ao projeto de aprendizagem.

O projeto de aprendizagem a partir do tema - A Fauna Amazônica - tinha por finalidade vivenciar processos que contribuíssem na alfabetização e letramento dos alunos do segundo ano do ensino fundamental, numa perspectiva lúdica, inter e transdisciplinar. A escolha do tema partiu da escuta sensível das crianças, que apontou o interesse delas em aprender mais sobre os animais, essa escolha terminou por colaborar com a proposta curricular da escola.

Dentre as diferentes atividades planejadas para o Projeto de Aprendizagem, serviu-se de cantos infantis como estratégia metodológica para conhecer os animais que compunham a Fauna Amazônica, bem como os seus sons e modos particulares.

Assim, a partir da abordagem Qualitativa o projeto de Aprendizagem adotou como técnica de pesquisa a Etnografia, que para André (2012, p. 41) a pesquisa se “[...] caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” registrando detalhes dos encontros e desencontros do cotidiano escolar.

Igualmente, apropriou-se como procedimento metodológico a Pesquisa Ação que, para Thiollent (1986, p. 14), um dos principais aspectos da Pesquisa Ação é a grande interação entre as pessoas envolvidas na situação implicada, pois a Pesquisa

Ação se caracteriza por ser “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. No Projeto de Aprendizagem a participação das crianças se mostrou potencialmente ativa, participativa e necessária durante todo o desenvolvimento do processo.

Conforme o agendamento previsto no cronograma, deu-se início às atividades do projeto de aprendizagem na turma da escola e o projeto teve duração de três semanas.

Com a finalidade de socializar as atividades do projeto para a comunidade escolar e para os familiares das crianças, realizou-se uma mostra de resultados na escola. Compôs a mostra de resultados a exposição de algumas atividades de pintura e confecção de desenhos, cantos infantis, e a dramatização da lenda do boto cor de rosa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas diferentes atividades desenvolvidas pela temática, as crianças se mostraram muito entusiasmadas e alegres em participar. Para a estratégia metodológica musical, foi escolhida a música: *Que som esse bicho faz?* Que traz na sua escrita uma melodia, harmonia, ritmo sobre a imitação dos sons e modos de alguns animais.

A música traz em pequenas estrofes perguntas sobre quais são os diferentes sons que os animais fazem por exemplo, como faz o gato? e a resposta é dada pelas crianças que imitam o som que aquele animal especificamente faz. E agora o pato? e assim, traz sucessivamente outros nomes de animais como cachorro, sapo, cavalo entre outros. Nessa música, não somente a voz é necessária para a emissão de sons característicos, mas igualmente gestos, movimentos corporais que remetem às características de alguns desses animais.

Essa música evoca e valoriza os conhecimentos sobre animais e sons que as crianças trazem do seu meio de convívio, da sua cultura e não menos da própria vivência com alguns desses animais. Ou seja, as crianças fazem relações sobre a sua realidade, conhecimentos prévios, ou seja, sua história e o que está sendo ensinado na sala de aula.

Com relação às crianças, foi observada a reação delas para com a atividade musical. Notou-se que as crianças gostam de música e que as mesmas quando souberam que iriam cantar, demonstraram grande contentamento e satisfação, não somente nos primeiros dias, mas nos demais dias em que atividade se repetiu.

Todos se mostravam atenciosos à orientação da professora e à imitação do som dos animais, bem como se expressavam de forma espontânea por meio dos gestos, danças e movimento corporais. A música rapidamente os envolveu de sorte que ecoavam-se os sons como se as múltiplas vozes das crianças soassem como uma única voz, de tão forte e ritmada que era cantada a música.

Consideramos de grande importância o cantar junto, o dançar, a expressão corporal, a alegria, os risos espontâneos, atenção e a concentração demonstrada pelas crianças durante a atividade musical, pois, assim, as crianças puderam criar gestos, produzir diferentes sons, interagir e socializar com os demais colegas. Além da música possibilitar o desenvolvimento de habilidades como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, do cognitivo e do movimento corporal.

No percurso do projeto foi percebido a importância de envolver as crianças nas mais variadas estratégias, dinâmicas entre outras metodologias de ensino que possam contribuir para o processo de aprendizagem das mesmas. No projeto foi desenvolvido, por exemplo, além da experiência com a música, a construção de uma poesia coletiva sobre os animais, confecção de desenhos, dramatização da lenda do boto cor de rosa, acróstico com nome de animais entre outras.

Percebeu-se que a aprendizagem dos alunos se deu de forma processual, e à medida que as atividades do projeto iam sendo desenvolvidas. Por exemplo, o acróstico com os nomes de animais, em que os alunos escreveram diversos nomes de pessoas que conheciam do seu meio social ou no jogo da pescaria, em que a cada peixinho pescado, este, trazia um nome escrito, o qual as crianças liam muito bem, assim, evidenciou-se uma melhora na escrita e melhor desenvolvimento na leitura.

No percurso do projeto, percebi a importância de envolver os alunos nas mais variadas estratégias e dinâmicas, entre outras metodologias de ensino, que possam contribuir para o processo de aprendizagem das crianças. Percebi o quanto as crianças são participativas e como é importante para elas o lúdico, o novo, o diferente na sala de aula. Em cada atividade que foi realizada, foi perceptível o envolvimento pessoal, bem como a alegria e prazer que demonstravam ao participarem das atividades/ dinâmicas entre outras.

Na comunidade escolar, os professores que não estavam envolvidos com o projeto se mostraram curiosos e interessados por conhecer mais sobre as atividades/ dinâmicas, pois diziam que pretendiam realizar as mesmas com suas turmas.

Todos que compõem a equipe escolar, a gestora, a pedagoga e servidores se mostraram alegres com as atividades diferenciadas que estavam sendo realizadas na escola. E, igualmente apreciaram as apresentações que na finalização do projeto foram feitas. Ou seja, o envolvimento foi coletivo.

É importante relatar que alguns pais nos deram um retorno positivo sobre o projeto e as atividades desenvolvidas. Alguns pais comentaram com a professora que seus filhos estavam mais motivados a ir para escola e se mostraram mais animados para fazerem as tarefas de casa, o que gerou em nós grande satisfação e alegria.

Notou-se, também, que a frequência das crianças na escola, durante o desenvolvimento do projeto, teve um retorno positivo, pois a evasão diminuiu muito na semana das atividades.

Na mostra de resultados o envolvimento foi coletivo, alguns pais foram à escola para assistirem a seus filhos, e que foi riquíssimo mediar, por meio do projeto, essa aproximação das famílias com o ambiente escolar. Ou seja, trabalhar com projeto permite entrelaçar os sujeitos e situações, favorece um ambiente mais dinâmico, alegre, ativo de aprendizagem além de possibilitar ao professor que reflita sobre a sua própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de aprendizagem do qual nasceu esse trabalho, apresentou-se como importante e criativa proposta de ensino, favorecendo a melhora e qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Embora tenha se constituído no ápice do processo formativo no curso Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, o Projeto de aprendizagem se delineava bem antes, na disciplina Projeto

Formativo, do curso, quando foi construída a Matriz Problematicadora da escola. Construção coletiva e participativa, essa matriz apontava fragilidades no campo da escrita, do letramento, e da leitura, por parte dos alunos, e, também fragilidades conceituais e metodológicas no mesmo campo, por parte dos professores. Desse modo, o projeto de aprendizagem contribuiu tanto para a formação dos alunos quanto para a formação e consciência pedagógica dos professores.

O desenvolvimento do projeto de aprendizagem permitiu que as crianças construíssem seu próprio conhecimento, a partir do seu desejo de aprender sendo mais ativas, participativas, além de trazer-lhes muitas alegrias enquanto estão aprendendo.

É relevante falar da importância de ser perseverante na organização do projeto, assim como na sua condução durante o cronograma de atividades. Importa estar sempre diante dos olhos o que fora traçado como objetivos de ensino para que não se perca na caminhada rumo à finalização. Além disso, é importante que o professor encontre a melhor maneira de trabalhar com imprevistos que surjam no caminho.

O trabalho com projetos trouxe significados para todos os sujeitos envolvidos, sejam alunos, professoras, comunidade escolar ou familiar, pois as relações ficaram mais próximas e solidárias. Trabalhar com projetos traz inovação, dinâmicas e desafios para o professorado e demanda seriedade e compromisso durante a sua aplicação.

REFERÊNCIAS

- ALGAYER, K. R.; TRUGILLO, E. A. Música como ferramenta pedagógica no aprendizado da criança. *Revista Eventos Pedagógicos*, v.4, n.2, p. 136 - 145, ago./ dez. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LEITE, Lucia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. *Revista Pedagógica*. v.2, n.8, mar/abr. 1996. Disponível em:<<https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lucia-alvarez.pdf>>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.
- MORAES, M. C. de. *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH Willis Harman House, 2008. p. 174-206.
- NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da Universidade Federal de Goiás*, v. 6, n. 2, p. 22-25, 2004.
- TENNROLLER, D. C.; CUNHA, M.M. Música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*. v.3, n.3, p. 33 - 43, Ago./Dez. 2012.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- WANZELER, E.B.P. Projeto oficina de formação em serviço: uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores. In: WANZELER, E.B.P.; TRAJANO, E. A. (orgs.), *Oficinas de Formação em Serviço: uma experiência transdisciplinar em formação de professores*. Manaus: Editora Valer, 2014. 13- 42.

PRÁTICAS PSICOMOTORAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

Alexandrina Augusta dos Santos Ossuna Oliveira¹

Marlene Gomes²

Maria Cleide Meireles³

INTRODUÇÃO

Este artigo expõe a experiência docente vivida em uma sala de aula de Classe Especial em uma escola municipal de Manaus, AM. Refere-se ao trabalho desenvolvido durante o Projeto de Aprendizagem: Jogos e Brincadeiras na Educação Especial: Bambolê, Bola e Balão, aplicado ao longo de três semanas. Projeto este pensado e elaborado dentro da perspectiva de ressignificação do espaço escolar, transformando-o em espaço vivo de interações, no qual o processo de ensino e aprendizagem passa a considerar o aluno como um ser único, complexo e em interação.

O projeto de aprendizagem se constituiu em estratégia de intervenção na sala de aula e compôs a principal atividade da disciplina Projeto de Aprendizagem do curso de pós-graduação em serviço, Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Oferecido pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, é o primeiro no país na modalidade

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED no Município de Manaus e Pós-graduanda em Gestão de Projetos e Formação Docente pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMZONAS – UEA. E-mail: aoliveira1516@gmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

3. Professora UEA/EST e Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestranda em Psicomotricidade. Especialista em Gerontologia Social e Educação Especial. Graduada em Educação Física. E-mail: mqueiroz.uea@gmail.com

em serviço. O curso foi criado e é coordenado pelo Laboratório de Ensino, Pesquisas e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA, situado no Anexo da Escola Normal Superior/ENS.

Neste artigo, temos como objetivo discorrer sobre a importância das práticas psicomotoras desenvolvidas na Classe Especial no período de aplicação do projeto de aprendizagem. Para isso, adotamos a abordagem qualitativa na perspectiva etnográfica, sendo que privilegiamos, como estratégia de intervenção, a pesquisa ação, tendo como instrumento, o projeto de aprendizagem.

De posse do diagnóstico da turma, que foi feito mediante pesquisa de natureza qualitativa e caráter etnográfico e uma escuta sensível, buscou-se observar as necessidades dos alunos e do que eles gostam de fazer para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, partiu-se então das brincadeiras e jogos para despertar o interesse e o envolvimento no trabalho que visava contribuir para o desenvolvimento psicomotor, socialização, atenção, concentração, leitura e escrita dos alunos da turma na qual o projeto foi aplicado.

Quanto à escolha da psicomotricidade como fundamentação do trabalho deu-se pelo fato de que as atividades psicomotoras contribuem para a constituição da base para desenvolver habilidades que preparam os educandos através de atividades de movimento que auxiliam no processo de aprendizagem dos nossos alunos com deficiência.

Do ponto de vista teórico, o trabalho fundamenta-se em Le Boulch (1987) quanto a importância das práticas psicomotoras para o desenvolvimento da criança. Freire (2000), colaborando para o conceito de dialogicidade processual e o seu resultado no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto, Moraes (2008), Edgar Morin (2005), Vigotsky (2010), Vitor Fonseca (2008) e outros estudiosos que dialogam sobre o tema abordado.

O trabalho está organizado em três seções. Nas duas primeiras discute aspectos teóricos relativos à temática deste trabalho. A primeira trata das práticas psicomotoras. A segunda, discorre sobre a importância da psicomotricidade para a aprendizagem de crianças com múltiplas deficiências. A terceira, traz recortes etnográficos por meio das atividades psicomotricistas do Projeto de Aprendizagem -Jogos e Brincadeiras na Educação Especial: bambolê, bola e balão, salientando a importância das atividades psicomotoras no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Classe Especial onde o projeto foi desenvolvido.

1. PRÁTICAS PSICOMOTORAS

Antes de falarmos das práticas psicomotoras é necessário que façamos uma menção sobre a epistemologia da palavra psicomotricidade. O termo psico refere-se ao intelectual, cognitivo emocional, afetivo, mental e neurológico. Enquanto motricidade está ligada ao movimento, ato, ação, gesto. Logo, a junção destes termos psicomotricidade nos faz entender que o ser humano pode desenvolver-se de forma integral e ter acesso a uma educação que o considere como ser único e complexo⁴ que é.

4. Morin (2000, p. 38) conceitua o termo como: O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Para Le Boulch (1987) a psicomotricidade tem por finalidade assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades das crianças, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

As práticas psicomotoras já faziam parte do nosso exercício docente antes mesmo de ter contato com a disciplina Oficinas Programadas e com as oficinas de psicomotricidade oferecidas no curso de pós-graduação em serviço. Entretanto, até então, eram feitas de maneira empírica, pois não tínhamos clareza do quanto elas contribuiriam para o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Ressalta-se, assim, a importância da formação continuada para o aprimoramento do trabalho docente, principalmente no que diz respeito a refinar a percepção pedagógica para a prática de estratégias metodológicas que contribuam, de fato, para o ensino e aprendizagem no contexto da inclusão.

O conhecimento proporcionado pela disciplina mencionada foi um divisor de águas em nossa, e desde então, passamos a usufruir de suas contribuições para melhorar a socialização e aprendizagem dos educandos da nossa turma. Assim, passamos a considerar a diversidade inerente àquele espaço por todos que integram aquele espaço.

Sabidamente, Libâneo (2004, p. 227) apud Blaszkowski, Silva e Ujie enfatizam que:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as, elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções e preferências, mediante ações coletivas.

Compreendemos, desta forma, que ao aliar as atividades psicomotoras ao nosso fazer pedagógico poderíamos proporcionar aos nossos alunos da Classe Especial benefícios que, além de desenvolver suas capacidades sensoriais, perceptivas e motoras, também auxiliariam no processo de ensino e aprendizagem, pois o desenvolvimento físico-motor está diretamente relacionado ao cognitivo.

Diante do que foi descrito, as atividades psicomotoras, devidamente planejadas e organizadas no projeto de aprendizagem, certamente facilitaram o desenvolvimento de forma integral dos alunos da classe especial, pois houve envolvimento e interação no ato de cantar, dançar, brincar e jogar, o que proporcionou a eles, mesmo com as limitações das deficiências que têm, perceberem-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, pois era visível a disposição e a empolgação deles em participar das atividades, além de estarem mais acessíveis para interagirem na aula e nas atividades propostas de fixação dos conteúdos.

A respeito da assertiva acima, Meur & Stoes apud Rubio e Santos (2014) discorrem que “O intelecto se constrói a partir da atividade física. As atividades motoras não podem ser separadas de atividades intelectuais, pois essas junções (intelectual/psicomotor) fazem parte do processo de desenvolvimento do indivíduo”.

É importante lembrarmos que os movimentos estão presentes no ser humano desde sua vida embrionária, desta forma, desde muito cedo, movimentar-se auxilia na formação estrutural e comportamental. O movimento corporal dá a possibilidade de a criança ter uma percepção melhor de seu corpo e ampliar o seu conhecimento de mundo e de socialização.

Consideramos que a música traz, além de outros benefícios, a consciência corporal, habilidade ainda bem imatura em nossos alunos, mesmo estes estando

na faixa etária entre os oito e quatorze anos, fato justificado por suas deficiências e transtornos. Desenvolver esta capacidade os possibilita elaborar movimentos previamente pensados, antes de executá-los.

Um movimento consciente partindo de mais simples para os mais complexo, e o aprimoramento desta habilidade permitem que sua coordenação motora grossa e fina possam contribuir para o desenvolvimento da escrita e leitura.

Brito (2003), acertadamente, nos diz que “Todo trabalho a ser desenvolvido na educação psicomotora deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta, e a criatividade”.

Desta forma, todos os dias do projeto foram iniciados com uma música que se adequava ao tema escolhido⁵, onde o ritmo alegre e a letra que instigava a imaginação os faziam levantar para cantar e dançar, nos primeiros dias, de maneira tímida, como é natural, mas, no decorrer do projeto, algumas vezes, eles entravam em sala de aula cantando e gesticulando com o corpo inteiro, o que sugeria a letra da música.

Era contagiante ver crianças com alguma limitação na fala e/ou nos movimentos corporais aumentarem o seu vocabulário e sua autoestima. À medida em todos participavam e se divertiam juntos, também aprendiam, ainda que de forma inconsciente.

A educação psicomotora deve ser trabalhada de maneira lúdica, divertida, animada, livre de regras, cobranças e julgamentos, porém com propostas devidas para que se alcance o objetivo desejado.

Os jogos pedagógicos que produzimos para o projeto de aprendizagem tinham o caráter de construir e reconstruir conhecimentos e aprendizagens, desenvolver e refinar habilidades, de forma que, com a participação e o envolvimento, conseguíamos o objetivo desejado, e, por vezes, éramos até mesmo surpreendidos por aprendizagens além das pretendidas pelos jogos.

Com esta atividade psicomotora conseguíamos estimular diversas áreas da aprendizagem, as principais que buscávamos contemplar eram a socialização, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico e, paralelamente, desenvolvíamos a coordenação motora grossa e fina a fim de abrirmos caminhos para a leitura e escrita.

No decorrer do projeto, utilizamos diversos tipos de jogos e o fizemos a partir de uma postura transdisciplinar, relacionando-os com os objetos que estavam presentes no dia a dia dos alunos, como bola, bambolê e balão, pois os remetia sempre para o tema do trabalho que estávamos realizando. Essa postura considerava o aluno na complexidade da sua condição e nas possibilidades que essa mesma condição o oferecia.

De forma intencional, mas de maneira lúdica, os discentes eram apresentados ao processo de decodificação das letras, dos fonemas e das palavras. E para que isso fosse possível, era necessário que fosse desenvolvido o seu sistema motor através de jogos.

Vitor da Fonseca (2008) nos lembra que a “motricidade, quando considerada no seu aspecto operacional, pode constituir a unidade básica da inteligência”. Então nada melhor do que um ambiente lúdico e provocador de curiosidade e criatividade para atrair dois aspectos fundamentais como a atenção e a concentração de nossos alunos.

Nessa perspectiva, ao longo do Projeto de Aprendizagem, trabalhamos diversos tipos de jogos, dentre os quais: quebra-cabeças que tinham de duas a seis peças, assim, na medida em que conseguiam formar a imagem com poucas peças, eram instigados a pegarem outro com um número maior, tínhamos jogos que trabalhavam a sequência numérica, construimos um alfabeto móvel com copinhos de iogurte, jogo que trabalhava a adição, que relacionava números e quantidade, outro que relacionava imagens às sílabas iniciais das referidas palavras.

5. A Bruxinha Carmelita. Disponível em <https://you.be/E-pbzNNTn5Q>

Desse modo, no momento em que desenvolvíamos os jogos, as carteiras dos discentes estavam dispostas em duas colunas, sendo que uma ficava em frente a outra de maneira que um ficasse ao lado do outro e de frente para outro colega, formávamos uma grande equipe desta maneira um poderia contar com a ajuda do outro. E foi esta a sintonia que tivemos durante a execução de todas as atividades, crianças concentradas no que estavam fazendo, mas, também, se relacionando entre si, sendo solícitas com os colegas com mais dificuldades. Observamos a alegria e a satisfação quando eles conseguiam realizar as atividades e a parceria firmada entre eles os permitia ficar felizes quando o colega, com mais dificuldade, também concluía, com êxito, os jogos.

Ao desenvolvermos um dos jogos propostos no projeto, tivemos a experiência de ver dois alunos autistas relacionarem, pela primeira vez, corretamente, números e quantidades, além de compreenderem, escreveram a sequência numérica, sozinhos. Para um deles, o ato de escrever autonomamente acontecera pela primeira vez na sua vida escolar. A experiência tanto para eles, quanto para nós foi extremamente emocionante.

O aluno a quem me refiro no parágrafo anterior, apesar de ser autista pouco oralizado e, na maioria das vezes sua linguagem ser com ecolalia⁶, em um dos jogos de sequência numérica teve a iniciativa de ir falando, e, ao mesmo tempo, escrever por conta própria os numerais que faltavam na atividade de registro escrito. Obviamente, fomos tomados por uma grande e maravilhosa surpresa e emocionamos, tendo em vista as condições daquela criança que, apesar de estar sem fazer uso de sua medicação, superou suas limitações e conseguiu, pela primeira vez, realizar de forma autônoma sua atividade. Ele, a sua maneira, também expressava sua felicidade e repetia “O Miguel fez, o Miguel fez” e, em seguida, abriu um largo sorriso.

Le Boulch (1987) argumenta que, para que a criança seja capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas, e uma delas é exatamente que as coisas representem algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca.

A capacidade de escrever sozinho adquira pelo aluno, bem como a percepção visual desenvolvida por outra aluna para se lembrar dos números, que mencionamos anteriormente, foram possíveis mediante aos estímulos a que estavam sendo submetidos, ao permitirem-se o envolvimento nas atividades propostas no projeto de aprendizagem. De fato, evidenciamos que as atividades psicomotoras conseguiam proporcionar o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima dos nossos alunos.

Vigotsky (2010) vem corroborar com essa experiência docente e discente, quando argumenta que “o lúdico tem grande influência no desenvolvimento da criança, pois é através do jogo que a criança é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança e desenvolve sua linguagem e seu pensamento”.

Partimos deste princípio quando nos utilizamos das atividades psicomotoras como estratégia metodológica em nosso projeto de aprendizagem. E a música, os jogos e as brincadeiras fizeram parte do nosso cotidiano durante aquele período.

As brincadeiras vinham sempre após trabalharmos a música que escolhemos como a trilha sonora de nosso projeto. Conseguíamos, assim, com que os alunos já estivessem livres da sonolência que normalmente temos no início da manhã.

Durante as três semanas de execução do projeto de aprendizagem, trabalhamos os mais variados tipos de brincadeiras, sempre envolvendo nossa temática: bola, bambolê e balão, objetos com os quais toda criança adora brincar. Então não

6. A ecolalia é comumente definida como “uma repetição em eco da fala”, sendo ela um estágio que todos os autistas verbais passam. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872009000300013>.

tivemos dificuldades para que nossos alunos participassem das atividades propostas, pelo contrário, se dependesse deles, passaríamos horas ali, aproveitando aqueles momentos e interagindo.

Para nobre educador Friedrich Froebel apud Ferrari (2008) “as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo”.

Nossas brincadeiras estimulavam as crianças nos mais diversos aspectos que iam desde a autoconfiança, parceria, agilidade, destreza, atenção, concentração, equilíbrio, além de envolver todos os tipos de percepções: espacial, temporal, visual, auditiva, gustativa, termo-tátil e de análise e síntese.

Mediante isso, ao assumir a postura de mediação da construção de conhecimentos, o professor pode servir-se de metodologias que propiciem essas descobertas aos alunos. E a experiência mostrou que a psicomotricidade oferece um leque de possibilidades, pois com ela os discentes são estimulados em todos os aspectos, de forma que se conseguem criar as bases necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem uma vez que o pensamento, a reflexão e a criatividade estarão sempre presentes.

Em nosso projeto de aprendizagem tivemos a participação muito marcante de uma aluna com diagnosticada com Hemiplegia⁷ e outras morbidades. Ela iniciou sua vida escolar neste ano, mesmo estando com doze anos. Antes do projeto, tínhamos uma criança tímida, que evitava, ao máximo sair do seu lugar para participar de atividades que envolvessem movimento, não gostava de se expressar oralmente, talvez por perceber que sua linguagem era pouco compreensível.

No decorrer do trabalho, a aluna foi se envolvendo nas atividades psicomotricistas e vimos a doce menina desabrochar em sorrisos fáceis, permitindo-se arriscar em movimentos embalados pelo ritmo da música que tocava, experimentando novas sensações nos jogos e brincadeiras e superando os seus limites ao pegar o microfone e cantar, a sua maneira, balbuciando as novas palavras aprendidas com aquela canção que nos acompanhou ao longo do projeto. Suas conquistas foram além, ela conseguiu, pela primeira vez, desenvolver o processo da escrita convencional.

Podemos dizer que este exemplo resumiria a forma que as atividades psicomotricistas pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e mais que isso, ela é capaz de proporcionar-lhes estímulos necessários para que haja de fato a inclusão educacional e social na sociedade.

2. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

A educação especial está prevista em nossa Constituição Federal de 1988, em seu art. 211, §1, dentro de uma perspectiva inclusiva, atribuindo a todos os entes federativos a responsabilidade de contribuir para a sua efetivação, cabendo a

7. CID G.81: Hemiplegia é um tipo de paralisia cerebral que atinge um lado completo do corpo e impossibilita os seus movimentos. Fonte: <<https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-hemiplegia-quais-sao-as-causas-os-sintomas-e-o-tratamento/>>.

União fornecer assistência técnica e financeira de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino. E esta perspectiva educacional também é referenciada no art. 208, III de nossa Carta Magna, onde determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para garantir os direitos assegurados pela C.F. foi criado no ano de 2008 o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, neste documento o governo federal reconhece as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino e a necessidade de combater as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, nesta perspectiva objetiva-se em construir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos.

Outros dispositivos legais a nível nacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA⁸, e documentos de abrangência internacional, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Carta da Transdisciplinaridade (1994), influenciaram na formulação das políticas públicas da educação inclusiva em nosso país.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996) temos o Capítulo “V” tratando especificamente sobre o assunto, e no art. 58, §2º normatiza-se o atendimento dos alunos com deficiência em “classes, escolas ou serviços especializados quando em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração as classes comuns do ensino regular”, já no inciso I do art. 59, há a previsibilidade de assegurar a estes alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”.

Com sustentação ao que é previsto nas diretrizes legais que norteiam a educação inclusiva em nosso país, cabe-nos afirmar que precisamos de um trabalho colaborativo e grandioso para alcançarmos o objetivo de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Respaldados legalmente, construímos um projeto de aprendizagem para atender a Classe Especial de nossa escola de maneira colaborativa e que foi se moldando de acordo com as necessidades específicas das crianças da turma.

No entanto, precisamos adaptar a proposta curricular às condições sociais, culturais, físicas, motoras e cognitivas dos discentes, pois nosso objetivo com o referido projeto estava para além de meramente transmitir conteúdo. Visávamos a um trabalho que pudesse favorecer o desenvolvimento de habilidades ainda deficitárias nos educandos para, paralelamente, alcançarmos o desenvolvimento de aspectos cognitivos deles.

Neste processo de adequação curricular, consideramos os dois tipos de currículo: o currículo formal⁹ e o oculto¹⁰, do primeiro escolhemos os conteúdos que foram trabalhados e o segundo tão importante quanto o primeiro, e que permeia o cotidiano da nossa sala de aula, extraímos as identidades sociais, as necessidades e as potencialidades de nossos alunos.

Compartilhamos nesta experiência pedagógica um currículo aberto à criatividade e à vida, que foi se construindo e transcendeu as grades programáticas estabelecidas, tal qual como nos sugere Moraes (2008, p. 30) em seu texto sobre Pensamento Complexo e Implicações no Currículo.

8. ECA previsto na Lei Nº 8.069/90 em seu art. 55 estabelece que “cabe aos pais ou responsáveis matricular os seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

9. Segundo Moraes (2008) “os currículos “oficiais” são elaborados com aqueles conhecimentos considerados mais importantes, necessários, aceitáveis e utilizáveis e estes, posteriormente, são distribuídos em novas propostas pedagógicas e didáticas a serem desenvolvidas nos ambientes de ensino e de aprendizagem”.

10. Moraes (2008) também nos conceitua currículo oculto como “aquele que acontece na sala de aula e a respeito do qual, muitas vezes, o professor não tem consciência clara, passando, portanto, a ignorá-lo”.

Um currículo aberto à criatividade e à vida explora o desconhecido, acolhe o inesperado, possibilita novas emergências e incentiva novas transcendências, esta capacidade de ir mais além do esperado e do conhecido, não apenas em relação ao conhecimento disciplinar, mas também em relação a própria dinâmica da vida.

Enquanto docentes, durante o processo de adequação curricular, remetemos nossa memória às disciplinas da pós-graduação onde discutíamos sobre a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar¹¹ no exercício docente para que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais significativo e construído coletivamente, valorizando a dialogicidade processual em uma relação horizontal como sugerida por Freire (2000) “... em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença”.

Ao nos percebermos mediadores das interações entre o conhecer e o aprender, levamos em consideração os alunos, como sujeitos complexos, como parte importante na relação intrínseca entre o ser e o conhecer, em que um condiciona o outro a partir de suas relações com o mundo.

Diante desta postura profissional, sentimos a necessidade e percebemos a importância de fazer um planejamento interdisciplinar que nos conduzisse a experiências transdisciplinares, e que este fosse pormenorizado em planejamentos semanais para que ficasse explícito o que e como esse planejamento seria trabalhado diariamente. Desta forma, o trabalho fluiu mais naturalmente e a produtividade do dia, sem dúvida, foi bem melhor, pois houve poucas chances de fazermos improvisos. A fim de subsidiar nossa prática, Moraes (2008) afirma que “todo planejamento curricular necessita ser flexível, aberto, deixando ampla margem para negociação e atuação competente do professor em diálogo com seus alunos, como condição para um melhor atendimento às demandas e às necessidades locais”.

Entretanto, para que estes planejamentos fossem possíveis, além do tempo hábil que lhes foi destinado, a técnica da escuta sensível, o diagnóstico da turma e o seu primeiro registro etnográfico - nos auxiliou na escolha do tema do projeto, e as atividades psicomotoras como instrumento metodológico foram fundamentais para torná-lo interdisciplinar, dispusemos também de alguns dias específicos para a confecção de materiais pedagógicos adaptados necessários para o desenvolvimento das atividades que foram previstas no projeto. O quão valioso foi este tempo, pois os resultados destes planejamentos foram perceptíveis no envolvimento dos alunos entre si, da turma com a professora e vice e versa.

Este tipo de experiência de aprendizagem, onde todos podem se ver como sujeitos ativos das ações desenvolvidas, é resultado do planejamento onde a escuta sensível do professor se faz presente e a singularidade do aluno é respeitada. Acerca da aprendizagem, Moraes (2008) nos lembra que: “as circunstâncias de aprendizagem nada mais são do que campos energéticos e vibracionais que, de uma maneira ou de outra, acabam influenciando o que acontece na corporeidade humana durante a ocorrência desses processos”.

Planejamos e criamos, portanto, o ambiente e atividades que nos permitissem aproveitar de momentos únicos com nossos alunos e, por conseguinte, desfrutamos da aprendizagem mútua. Experimentamos, o sentido que Paulo Freire (2000) dá à expressão “ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo”.

11. Moraes (2007) nos traz o sentido do docente transdisciplinar sendo aquele “formado a partir de vivências mais integradoras, percebe a vida e a mente como elementos constituintes de um único e mesmo processo de grande complexidade, ao mesmo tempo em que reconhece a existência dessa estrutura paradigmática sistêmica e complexa que está por trás dos eventos, fenômenos e processos, em constante vir-a-ser”.

Desse modo, quando pensado na perspectiva inter e transdisciplinar, o planejamento considera as necessidades da turma e compreende os alunos como seres históricos. Assim, ele deixa de ser algo meramente burocrático, onde se contabiliza conteúdos, se menosprezam as teias culturais que permeiam a vida dos discentes e abre margem para uma educação excludente que está longe de ser alfabetizadora.

O processo de aprendizagem nas crianças com deficiência é diferente dos demais, pois a idade mental dessas crianças não reflete a idade cronológica. Ainda, se não houver respeito à diferença, à sua interação com o meio ambiente, de onde recebe as informações e estímulos, será prejudicada.

Neste caso o cérebro da criança deficiente, que é o órgão responsável por decodificar as habilidades e os conhecimentos, que são fundamentais ao longo da vida, tem o desenvolvimento neuropsicológico aquém do esperado para as crianças com a mesma faixa etária, pois não consegue fazer as interconexões necessárias para possibilitar a aprendizagem.

Portanto, a passagem dessas crianças pela fase escolar requer do professor, além de um bom preparo profissional na sua formação inicial e continuada, sensibilidade para perceber as dificuldades dos educandos, estimular suas aptidões, considerar que são seres de história e compreender que para conseguir alfabetizá-las precisa desenvolver habilidades e percepções básicas para que as estruturas neuropsicomotoras atinjam um nível de maturação que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem ao seu tempo, e, alguns, de um modo muito peculiar.

É necessário que o docente seja um investigador da sua sala de aula, no sentido de entender as suas culturas e valorizar as aprendizagens trazidas pelos discentes. Ao adotar esta postura, ele permite fazer uma ação educativa verdadeiramente inclusiva, dialógica e processual, no dizer de Freire, onde a relação entre o ensinar e o aprender é horizontal, participativa e os sujeitos envolvidos se abrem, dentro de suas limitações, a participarem da construção do processo de conhecimentos.

As dificuldades de aprendizagem das crianças com deficiência não podem ser ignoradas ou, pior que isso, permitir que por conta de suas objeções, sejam rotuladas como alunos que não se esforçam devido aos baixos rendimentos escolares e problemas de socialização. Caso isto ocorra, estamos diante de uma escola excludente e de um professor que vai de encontro a tudo que pontuamos até agora sobre dialogicidade processual, inter e transdisciplinaridade, e os resultados deste tipo de educação são nefastos na vida destas crianças, em nível pessoal e social.

A aprendizagem que se busca na escola que trabalha a perspectiva inclusiva deve passar pela percepção dos educandos como seres complexos e, como tais, precisamos compreendê-los, ao mesmo tempo, como parte e como o todo. Consequentemente, faz-se necessário adaptar o currículo, planejar considerando suas culturas e adotar estratégias metodológicas que lhes proporcionem momentos prazerosos, descobertas, autoconhecimento e interação com o outro, estímulos fundamentais para que objetivos cognitivos sejam, também, alcançados.

Neste sentido Ana Fitó (2017, p. 10) ressalta que, enquanto professores de crianças com deficiência, precisamos compreender que:

Algumas vezes, a dificuldade de aprendizagem vem associada a dificuldade de prestar atenção, de se concentrar ou de aprender a organizar e planejar adequadamente as tarefas, o que impede um rendimento acadêmico compatível com o nível de inteligência. Outras vezes o problema se localiza na esfera do comportamento: dificuldade no controle dos impulsos e da atividade motora ou, em outros casos, na compreensão de determinadas situações sociais,

adaptação a situações mutantes etc. Muitas destas aptidões podem estar comprometidas nas crianças com diferentes transtornos de aprendizagem.

Para que consigamos superar alguns aspectos que dificultam a aprendizagem das crianças atendidas pela educação especial, e para que esta seja significativa, requer-se que professor leve em conta no momento de a adaptação curricular¹² e no planejamento, o contexto, onde apenas as informações ou os dados são insuficientes. É preciso que se vá além de meras tabulações e rotulações, há a necessidade de contextualizar o que se vê na turma, o global, o multidimensional e o complexo.

A respeito do conhecimento complexo Morin (2000, p. 52-53) ressalta em seu livro *Os Sete Saberes para à Educação do Futuro*, que a escola não se pode dissociar cérebro/mente/cultura, pontuando que:

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro.

É de suma importância considerarmos esta tríade trazida por Morin no momento da devida adaptação curricular, do planejamento, e, tão ou mais importante quanto estas etapas é a escolha da estratégia metodológica com a que o professor colocará em prática o que foi planejado. Neste sentido, nossa experiência com as práticas psicomotoras na Classe Especial nos mostrou o quanto elas fortalecem e estreitam os vínculos entre o professor e alunos, e entre eles, como sujeitos construtores de novas experiências e aprendizagens, pois estas foram estimuladas através do lúdico com música, jogos e atividades recreativas.

3. RECORTES ETNOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS DO PROJETO DE APRENDIZAGEM

A turma de Classe Especial onde o projeto de aprendizagem foi aplicado tem 12 alunos matriculados neste ano letivo de 2019, sendo 15 o máximo de discentes permitido neste tipo de modalidade de ensino, todos são diagnosticados com algum tipo de deficiência e em nossa sala temos alunos com: deficiência intelectual, física, sensorial (deficiência auditiva/surdez) e múltipla (com uma deficiência e outras

12. O termo adaptação curricular é utilizado por professores que atuam na Educação Especial em virtude desta modalidade de ensino necessitar fazer adequações específicas para articular a proposta curricular com o sujeito que for aprender, incluindo recursos, métodos, estratégias e intervenções às quais se recorre tanto para ensinar como para avaliar.

comorbidades) além de estudantes com transtorno do Espectro Autista- TEA, sendo estes a maioria na classe – no total de oito.

A frequência dos alunos às aulas é de baixa a regular. Isso porque ela está diretamente ligada a fatores, como: sua disposição em ir para a escola, agitação pela falta da medicação controlada na rede pública, ao período menstrual, caso das meninas, que interfere no seu comportamento, ao sistema imunológico. Por serem mais frágeis devido à sua condição especial, esses alunos são facilmente acometidos por gripes fortes e viroses que lhes afastam, por dias, e até semanas, da sala de aula, além de questões familiares.

No período que desenvolvemos o projeto de aprendizagem, esta situação pôde ser evidenciada, pois em nenhum dos dias que foi aplicado tivemos a frequência dos doze alunos na classe. Estas intercorrências, no que concerne a assiduidade, certamente lhes trazem prejuízo pedagógico, mas, ainda assim, conseguimos vivenciar momentos de extrema importância para o aprendizado de todos que estavam naquele espaço, cada um conforme suas possibilidades.

Outro diferencial desta turma em relação às demais do ensino regular é que foi possível contar com a colaboração de uma mediadora de inclusão - uma estagiária que cursa Pedagogia e foi selecionada pela Gerência de Educação Especial-GEE para nos auxiliar em sala de aula na condução das atividades. E segundo ela foi uma experiência única participar do projeto de aprendizagem, pois conseguiu visualizar como o planejamento de aulas estrategicamente organizadas somado às contribuições das atividades psicomotoras conseguiram auxiliar os alunos se desenvolverem em vários aspectos influenciando diretamente na aprendizagem dos mesmos.

O projeto de aprendizagem para a Classe Especial se constituiu a partir da pesquisa diagnóstica da realidade da turma realizada no início do ano de 2019. Com o emprego da técnica escuta sensível, foram ouvidos e registrados os anseios de aprendizagem da turma. Em seguida, fizemos um estudo etnográfico sobre a realidade de nossa sala de aula, onde, enquanto professores, pudemos registrar, por escrito e em mídia, a nossa prática docente durante uma semana.

No registro etnográfico conseguimos visualizar situações peculiares de nossos alunos, suas necessidades sociais, pedagógicas e cognitivas. Conseguimos compreender a dinâmica do nosso cotidiano e, principalmente, perceber as indicações que os próprios discentes nos davam sobre de que forma era mais prazeroso aprender. Sem dúvida, experimentar a etnografia foi uma excelente oportunidade para reconstituirmos nossa prática a fim de torná-la mais inclusiva, de modo que os conhecimentos e as aprendizagens ali produzidos fossem, de fato, significativas para todos os envolvidos.

Sobre a relevância da pesquisa etnográfica André (2009, p. 32) nos diz que:

É possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Neste sentido, o cotidiano da Classe Especial nos revelava a necessidade de trabalhar o desenvolvimento social, psicomotor, atenção, concentração para se chegar a um nível satisfatório de alfabetização e letramento, segundo a condição individual do aluno. Nossa atenção pedagógica, então, buscou ressaltar a importância das atividades psicomotoras na construção do conhecimento na Educação Especial e inseri-las nesse contexto.

A partir da realização da pesquisa etnográfica, utilizamo-nos da pesquisa ação que elegeu, como estratégia, a elaboração de um projeto de aprendizagem que conseguisse intervir nas problemáticas identificadas na turma. Para isso, levamos em conta os Quatro Pilares da Educação para o século XXI estabelecidos pelo Relatório da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A partir disso, nosso projeto foi se moldando não somente considerando as necessidades de nossos alunos, mas, principalmente, o que lhes causava interesse.

Como o projeto de aprendizagem foi a estratégia que serviu para auxiliar a nossa prática docente. Nele, buscamos organizar o trabalho pedagógico que foi realizado, com um planejamento interdisciplinar focado em proporcionar uma aprendizagem significativa para os discentes através processos pedagógicos envolvendo jogos e brincadeiras com bambolê, bola e balão, objetos simples pelos quais toda criança tem interesse e que fazem parte da cultura de nossos alunos.

Segundo Nilbo Nogueira (2008, p. 48):

Os projetos de aprendizagem possuem em seu escopo estratégias que podem gerar, no aluno, a autonomia e, por consequência, uma independência libertadora, a qual permitirá o pensar e o agir sobre ações intencionais, independentes do direcionamento linear e cartesiano empregado por algumas escolas na condução da formação de seus alunos.

Nesse sentido, tivemos experiências ímpares em nosso projeto no que concerne à autonomia e a autoestima dos alunos. A participação deles nas atividades motricistas foi sempre de forma intensa, desta forma ficavam bem mais acessíveis quando lhes eram propostas as atividades de fixação escrita dos conteúdos trabalhados.

Uma destas experiências a que nos referimos no parágrafo anterior, aconteceu em uma manhã de sexta-feira, quando havia apenas três alunos em sala de aula para participar das atividades que havíamos programado para aquele dia do projeto.

Iniciamos nosso trabalho como de costume, com a música da Bruxinha Carmelita. Porém, diferente dos demais dias, a música foi cantada pelos alunos na versão karaokê. Para isso, levei minha caixinha de som e um microfone. Foi diversão na certa, todos queriam ouvir a própria voz.

O aluno que tem dificuldades para falar em virtude de ter lábio leporino, cantarolava e dançava com uma alegria contagiante. A aluna diagnosticada com TOD e TDAH possui um vocabulário bem restrito, mas, quando pegou o microfone para cantar, percebemos que ela já pronunciara palavras conhecidas, presentes na letra da música da bruxinha, tais como: caldeirão, esquisito, graviola, carambola. A outra aluna, que é autista, não cabia em si. Enquanto cantava, também fazia a coreografia e, sem que se desse conta, teve o seu vocabulário ampliado com diversas palavras pronunciadas de forma correta.

Figura 1 – Karaokê da música Bruxinha Carmelita



Fonte: Alexandrina Oliveira (2019)

Nossas atividades seguiram com a psicomotricidade sendo desenvolvida com a ajuda dos bambolês, desta vez, brincamos de dentro, fora, direita, esquerda, tudo bem sincronizado. Foi maravilhoso ver o envolvimento deles e, de forma lúdica, trabalharmos lateralidade.

Seguimos a programação, e, após a leitura de deleite da bruxinha, pedimos que os alunos registrassem o que foi lido através de desenhos. Quando recolhemos as atividades, observamos que uma das alunas já havia feito o referido desenho em outro dia. E ao analisarmos as duas produções, notamos uma diferença impressionante entre o primeiro desenho e o que foi feito naquela manhã.

A aluna em questão é a diagnosticada com TOD¹³ e TDAH¹⁴. Afastou-se da escola por questões familiares, por mais de um mês e, ao seu retorno, mostrava-se arredia, apática, tentando se readaptar ao ambiente escolar e, foi sob estas emoções que ela fez o primeiro desenho da bruxinha, no qual notamos disformidade e traço triste.

No segundo desenho, feito alguns dias depois, já trazia uma bruxinha com detalhes incríveis. Tinha todas as partes do corpo humano, uma boca que expressava sorriso, com chapéu e ainda um sol a iluminá-la. Não tinha como descartar um ou outro, pois ambos tinham seu valor simbólico, claramente traziam consigo as emoções da menina.

Figura 2 - Desenho do dia 29/04



Fonte: Alexandrina Oliveira (2019)

Figura 3 - Desenho do dia 03/05



Fonte: Alexandrina Oliveira (2019)

13. Transtorno Opositor Desafiador- TOD (CID F. 91. 3).

14. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH (CID F. 90).

Podemos experimentar em uma única manhã a corporificação do planejamento fundamentado na complexidade, onde foram possíveis novas experiências a partir dos estímulos recebidos com as atividades motricitas. Estas, por sua vez, permitiam que a expressão, as habilidades motoras e criatividade entrassem em cena e facilitassem a condução do processo de ensino e aprendizagem.

A importância da música como recurso metodológico na educação é mencionada por Pestalozzi (2010) ao afirmar que “ela tem uma influência real e benfeitora nos sentimentos. Predispõe a alma para as mais nobres impressões e a sintoniza com elas, por assim dizer”. E, neste mesmo trabalho, o pedagogo segue afirmando que “a todos são evidentes as vantagens gerais de uma prática inicial do desenho. Sabido é que todos quantos possuem esta arte parecem contemplar quase cada objeto com olhos distintos daqueles do observador normal”.

O quão gratificante foi perceber que através de atividades psicomotricistas conseguimos observar o envolvimento, as emoções e as evoluções de cada aluno nas suas transformações comportamentais e cognitivas. Isso, sem dúvida, foi possível com um planejamento estruturado, sequenciado e semanal que nos propusemos elaborar e desenvolver.

Em outra manhã, cuja temática era bola, tivemos frequência de quatro alunos em sala de aula. Como de costume, iniciamos com a música da bruxinha Carmelita, e, como já estavam familiarizados, todos cantavam e dançavam.

Partimos, então para a brincadeira com bolhas de sabão. Para esta atividade, confeccionamos os assopradores com palitos de picolés que foram devidamente pintados com tinta guache e ficaram bem coloridos. Na ponta, colocamos a borda da tampinha de garrafas pet e, para fixar, colocamos pequenas tiras de emborrachado colorido. Os copos para pôr água com sabão foram feitos com pequenas garrafas cortadas ao meio e com a borda coberta com emborrachado para evitar que os alunos se machucassem. O resultado desta atividade foram largos sorrisos acompanhados de euforia em assoprar e ver as bolhas de sabão flutuarem no ar e depois estourarem. A alegria era perceptível e contagiante e demos boas gargalhadas.

Outra atividade de motricidade que desenvolvemos neste dia a fim de melhorar a coordenação motora fina dos alunos, foi escrever a letra “b” minúscula e maiúscula com barbante. Todos se esforçaram e conseguiram realizar a tarefa, sendo que aqueles que terminavam primeiro tentavam sempre auxiliar aqueles com dificuldade em fazer o contorno da grafia.

Para finalizar esta manhã, reforçamos o que já foi estudado com a lista de palavras criadas por eles. Com o auxílio do nosso alfabeto móvel¹⁵ iam manuseando e as escrevendo em suas mesas dispostas estrategicamente umas ao lado das outras. Neste momento, observamos a autonomia, a agilidade, a parceria e a alegria de duas alunas que no início do projeto eram tímidas e totalmente dependentes para realizar as atividades. Neste dia, porém, na dúvida de uma, a outra imediatamente auxiliava.

Outro aluno presente era um autista pouco oralizado. Encontrava-se disperso e com suas estereotípias bem acentuadas, o que fazia com que sua atenção e concentração ficassem muito restritas. Logo, suas atividades de registro escrito não foram concluídas, sua pintura extrapolava os limites dos desenhos. A atividade na qual mais se envolveu foi a de assoprar bolhas de sabão. Sua euforia era acalmada ao ver as bolhas subirem ou estourarem no ar e seguiam-se, sempre, grandes sorrisos.

O quarto aluno que participava neste dia era um autista que está em processo de alfabetização. De maneira totalmente independente, ele não se ateve apenas às

15. Nosso alfabeto móvel todo, feito com copinhos de iogurte do tipo “danone”, sendo que nos copinhos de cor vermelha temos as consoantes e nos de amarelo temos as vogais. Esta diferença nas cores foi pensada para facilitar a identificação entre as referidas letras para os alunos.

palavras selecionadas da lista e escreveu todas que ali estavam. Aproveitamos o seu interesse, que normalmente não era por muito tempo, e propusemos atividades de nível um pouco mais complexo que foram selecionadas no momento do planejamento, justamente pensando na possibilidade de algum aluno se destacar mais em relação aos demais no quesito compreensão do que estava sendo ensinado.

Enquanto seus colegas fizeram três atividades de registro escrito, ele fez cinco e, nestas atividades extras, exploramos a construção e escrita de frases, enquanto os demais identificavam as vogais das palavras e as consoantes.

Figura 4 - Brincadeira Bolhas e Sabão



Fonte: Alexandrina Oliveira (2019)

Figura 5 - Alfabetização com Alfabeto Móvel



Fonte: Alexandrina Oliveira (2019)

Em relação ao desenvolvimento das bases psicomotoras da aprendizagem da escrita e da leitura, Le Bouch (1987) destaca que “as atividades de expressão e de jogos espontâneos, a coordenação global num clima tranquilizado e calmo desempenham um papel essencial tanto na boa disposição motora global como no equilíbrio geral da criança”. Ele segue nos lembrando que, “mesmo quando este trabalho de base é realizado, podemos encontrar alguns problemas para que a leitura e a escrita sejam de fato consolidadas na criança”.

Em nosso projeto de aprendizagem, um dos problemas relacionados pelo autor e que procuramos superar tanto com o aluno em questão, quanto com os demais, em relação à consolidação das bases psicomotoras da leitura e da escrita são as dificuldades motoras específicas. Nesse caso, há necessidade de reforçar atividades de coordenação motora fina da mão e dos dedos. Nesse sentido, dedicamos um tempo específico do trabalho para estimular esta habilidade visto ser deficitária em todos os discentes da turma, além de atividades que envolvessem a compreensão da percepção espaço-temporal.

Na última semana do projeto após trabalharmos com bambolês e bolas desenvolvemos a temática balão. Dominava na turma a interação e a alegria. Foi neste clima que, em uma manhã de terça-feira, quando tínhamos cinco alunos em sala de aula iniciamos o que havíamos planejado.

Após cantarmos e dançarmos a música tema do nosso projeto, partimos para a atividade de psicomotricidade com balão onde propomos duas brincadeiras. A primeira brincadeira tinha como objetivo que todos os alunos mantivessem um único balão que lhes foi dado, suspenso no ar durante o maior tempo possível. Era um trabalho em equipe, pois exigia a parceria, atenção e concentração, além da paciência em saber esperar a sua vez e respeitar a vez do outro em tocar no balão.

Outra brincadeira desenvolvida foi a dança com balões, nesta amarramos um balão de cada cor em uma das pernas dos alunos e eles tinham que estourar o balão dos outros colegas, vencia quem mantivesse balão cheio. Foram duas brincadeiras cheias de risos e atenção por parte deles, foi chegado o momento do lanche e eles ainda expressavam a alegria de terem participado das últimas atividades.

Partimos para a atividade de registro que era identificar a letra “B” e recortá-la de livros e revistas disponibilizadas para este fim. Colamos todos os recortes em uma folha de papel ofício e montamos a atividade coletiva daquele dia. A outra tarefa de fixação era completar o nome das figuras com a sílaba correta da família da letra “b”.

Foi mais um dia de grande emoção, pois quatro alunos na atividade de fixação escreveram sozinhos de forma autônoma pela primeira vez, ou seja, saíram da garatuja para a grafia, e, mais que isso, três deles escreveram os seus nomes apenas olhando para a plaquinha que cada um tem em nosso quadro de pregas em sala de aula. Uma aluna necessitou que colocássemos as letras do nosso alfabeto móvel de copinhos de iogurte para ter mais facilidade em identificar as letras pertencentes ao seu nome, e, diante desse material pedagógico adaptado, ela também escreveu seu nome.

Outra aluna que estava presente neste dia já escrevia, entretanto no início do projeto não reconhecia a letra “b” muito menos a sua família silábica, porém nestas duas atividades realizou com certa facilidade a identificação fonética das sílabas e seguia ajudando os colegas que tinham dificuldade.

Figura 6 - Dança com Balão



Fonte: Alexandrina Oliveira (2019)

Figura 7 - Atividade Escrita de Fixação



Fonte: Alexandrina Oliveira (2019)

Pelas experiências aqui expostas, compartilhamos com Le Boulch (1987) a ideia de que o domínio da língua escrita depende de um conjunto de condições a que a criança está submetida, que vão desde o domínio da linguagem, à familiarização global com o código gráfico além das condições psicomotoras, junta-se a isso o desenvolvimento psicoafetivo e funcional.

Neste sentido, poderíamos afirmar que, provavelmente, a psicomotricidade é a ciência que mais se aproxima dos desafios impostos para a verdadeira educação inclusiva, que visa buscar rompimentos que impeçam o estudante de aprender, ou seja, eliminar os espaços que separa as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais dos seus iguais.

As atividades psicomotoras conseguem alcançar este público de modo a proporcionar-lhes as bases necessárias para o um desenvolvimento de habilidades para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais natural, através de estímulos e experiências pedagógicas devidamente planejadas e mediadas.

Durante as três semanas nas quais o projeto de aprendizagem foi aplicado fizemos um passeio na dialética sugerida por Paulo Freire (2000). Construímos um planejamento considerando a complexidade e respeitamos as teias culturais da turma e dos alunos, como nos inspira Maria Cândida Moraes (2008), além de adotar as práticas psicomotoras sugeridas por Le Boulch (1987) como instrumento facilitador da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho visou demonstrar a importância das práticas psicomotoras na experiência etnográfica vivenciada durante a aplicação do Projeto de Aprendizagem cujo tema era Jogos e Brincadeiras na Educação Especial: Bambolê, Bola e Balão.

O projeto foi desenvolvido em uma sala de aula de Classe Especial de uma escola municipal de Manaus. Tínhamos, diante de nós, uma turma formada exclusivamente por crianças com deficiência e a maioria delas com comorbidades, naturalmente, a turma tinha características específicas para que o conhecimento e a aprendizagem de fato acontecessem.

Diante disso, construímos o referido projeto de acordo com as necessidades das crianças, somamos a isso uma característica inerente a toda elas que é sentirem-se atraídas por jogos e brincadeiras. E para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem utilizamos as atividades psicomotoras.

A psicomotricidade foi escolhida como estratégia metodológica por entendermos que, no espaço escolar, ela pode ser um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos, exatamente como Vigotsky (2010) nos pontua sobre a importância do lúdico e sua influência na vida da criança, para que a mesma consiga desenvolver a iniciativa e a autoconfiança.

O resultado foi maravilhoso. Observávamos rostos curiosos com o quê e como seria trabalhado o referido tema. Dia após dia víamos crianças felizes, ansiosas e receptivas com o que tínhamos para fazer. Por vezes nos surpreendíamos pela cobrança por parte deles em refazermos determinadas atividades, tamanha a alegria em participar delas.

O nosso fazer pedagógico também foi se modificando no decorrer do curso de pós-graduação que cursávamos e onde o referido projeto de aprendizagem foi constituído. Consequentemente, na elaboração e na execução do trabalho, a significância do ensinar de maneira mais objetiva e mais lúdica passou a fazer parte do cotidiano da nossa sala de aula, bem como o aguçar um olhar mais individualizado para as necessidades de cada aluno.

Neste processo também pudemos perceber a necessidade e a importância de fazer um planejamento interdisciplinar, e que este pudesse ser pormenorizado em planejamentos semanais para que ficasse bem explícito o que seria trabalhado diariamente. O resultado destes planejamentos foi perceptível no envolvimento dos alunos entre si, da turma com a professora e vice e versa.

O planejamento diário das atividades desenvolvidas nos permitiu visualizar algumas situações pormenores do desenvolvimento dos alunos desde um maior ou menor envolvimento, o lado emocional expressado em um desenho, o balbuciar de palavras novas aprendidas no decorrer do projeto por um aluno autista pouco oralizado, a alegria expressada corporalmente por aqueles que por limitação causada por uma deficiência não conseguem falar. A autoconfiança, autoestima, a criatividade, o conhecimento corporal e espaço-temporal foram algumas habilidades que conseguimos perceber aflorada neles durante as atividades psicomotoras com a música.

Tivemos a emoção de presenciar quatro alunos que antes faziam apenas garatujas e cobriam em atividades de registro escrito, conseguindo na mesma atividade escrever sozinhos com letras convencionais. Isso é algo quase indescritível para se mensurar neste registro. A aluna que antes tinha dificuldades para identificar as vogais, no

decorrer do projeto, conseguiu compreender a noção do processo fonológico reconhecendo e identificando a família silábica. A autonomia de outro ao perceber-se escrevendo e a partir de então buscar no quadro de pregas o seu nome e de forma segura e independente. Ao fazermos uso da música, dos jogos e das brincadeiras, conseguimos estimular os alunos em todos os aspectos de desenvolvimento.

O envolvimento da turma nas atividades psicomotoras despertou a curiosidade e a vontade das outras colegas professoras da escola, que não faziam parte do curso de pós-graduação, em também utilizar esta ferramenta em suas salas de aulas.

O reflexo do projeto de aprendizagem foi além da sala de aula e alcançou a família dos alunos à medida que eles se emocionavam ao perceberem seus filhos ampliando o vocabulário, tendo autonomia na escrita e expressarem, em casa, a vontade de ir para a escola. No decorrer do processo, alguns pais já sabiam a letra da música ensinada, tamanha a empolgação dos alunos.

A partir das experiências vividas e dos estímulos recebidos com as atividades psicomotoras, nossos alunos conseguiram desenvolver habilidades básicas, quase inexistentes neles, em virtude de suas deficiências e por estimulação inadequada ao longo da vida.

Para que tenhamos escolas mais inclusivas, seria prudente nos apropriarmos de práticas docentes mais envolventes, nas quais os alunos sentem-se como parte ativa no processo ensino e aprendizagem, onde haja a maximização possível da integração social e educacional destes ao mundo moderno e, por vezes, excludente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2009.

BLASZKO, C. E.; SILVA, J.F da; UJIE, N.T. *Delineamento a Formação Continuada para a Prática Pedagógica*: reflexões apontadas pelas vozes dos professores. Disponível em: https://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25920_14149.pdf. Acesso em 08/09/2019, às 12:00.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. 2. ed., São Paulo: Pierópolis, 2003.
CAMIOTO, Tatiana. *Psicomotricidade*. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/PSICOMOTRICIDADE/LEITURA%20ANEXA%207.pdf>. Acesso em 17/07/2019, às 10h18min.

FERRARI, Márcio. *Friedrich Froebel*, o formador das crianças pequenas. Site Nova Escola-2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas?download=true#>. Acesso em 18/08/2019, às 18:20h.

FITÓ, Anna Sans. *Por que é tão difícil aprender?* O que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem. São Paulo: Paulinas, 2012.

FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem [recurso eletrônico]* / Vitor da Fonseca. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LE BOULCH, Jean. *Educação Psicomotora*; trad. de Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed, 1987.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 30/07/2019, às: 18:30h.

Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em 28/07/2019, às: 04:30h.

MORAES, Maria Cândida. *A formação do Educador a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade*. Diálogo Educ., Curitiba, v 7, n 22, p. 13-38, set/dez. 2007.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes*: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH- Willis Harman House, 2008, p. 174-206.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores*. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

PESTALOZZI, Johann Heinich. Coleção Educadores-MEC. Recife: Massangana, 2010.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 29/07/2019, às 18:00h.

RUBIO, J. A. S.; SANTOS, T.P. A importância de atividades psicomotoras no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação* – Volume 5 – nº 1 - 2014 Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Thais.pdf. Acesso em 17/07/2019, às 10:40h.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PROJETO DE APRENDIZAGEM: TROCA DE EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Marcelo Otéro dos Santos¹
Marlene Gomes²

INTRODUÇÃO

A criança traz para escola uma infinidade de experiências e conhecimentos advindos do meio em que vive, transformando a sala de aula num amplo campo de encontro entre diferentes culturas e saberes. A experiência é uma forma de interação, um fenômeno da natureza, onde o agente e a situação, ao entrarem em contato, através da ação, ambos são modificados (DEWEY, 1975).

Percebemos a presença da cultura na escola, ao receber o aluno no portão, nas vestimentas, nos brinquedos, nas brincadeiras de roda, nas músicas, nos desenhos, enfim, nas conversas informais. Como não aproveitar essas manifestações das culturas constituintes do espaço escolar na sala de aula!?

O artigo Projeto de aprendizagem: troca de experiências em sala de aula é o resultado do Projeto de Aprendizagem “Geometria e animais do Amazonas”, desenvolvido no ano de 2019, numa turma de 4º ano, com 30 crianças, em uma escola municipal de Manaus - AM. O projeto se constituiu na atividade prática da disciplina da especialização: Projeto de Aprendizagem.

A disciplina compõe o Núcleo Metodológico do Curso de Pós-Graduação em Serviço, Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus e a Universidade do Estado do Amazonas/UEA. O curso foi criado e é coordenado pelo Laboratório de Ensino,

1. Pós-graduando do Curso de Especialização Gestão de Projetos e Formação Docente da Universidade do Estado do Amazonas/UEA e Graduado em Pedagogia. E-mail: marcelosantos.otéro@gmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

Pesquisas e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA, situado no Anexo da Escola Normal Superior/ENS.

Sendo assim, por meio desta parceria, nós, alunos deste curso de especialização mencionado acima, tivemos a oportunidade de articular estudos teóricos e práticos, pois estudamos numa escola municipal de Manaus e, ao mesmo tempo, pudemos ir à sala de aula e trabalharmos com a elaboração e a aplicabilidade do projeto de aprendizagem.

Tivemos nesta ação pedagógica o intuito de contribuir com os debates e reflexões acerca da inserção da cultura, das experiências e conhecimento de mundo do aluno para elaboração de planejamento de ensino das aulas. Então, estes escritos socializarão, à luz dos estudos realizados durante o Curso de Especialização, atividades contextualizadas a partir da realidade das crianças e como essas práticas pedagógicas foram essenciais para despertar o interesse e a participação nas aulas.

Para tanto, dialogamos com Fazenda (2011), que trata da Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade e da importância da comunicação entre os saberes, com Freire (1981, 1989, 1996, 1997), que enfatiza o contexto cultural entre teoria - prática, destacando que “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, com Moreira e Candau (2003), pontuam que o currículo escolar está alinhado à cultura do aluno e, com Morin (2000), que para quem o global é mais que o contexto e que a educação converge para o desenvolvimento do ser humano biológico e cultural de forma intrínseca. Também, com Moraes (2008), pois nos lembra que, como humanidade, precisamos ter uma visão mais profunda das dificuldades cotidianas e uma maior responsabilidade individual e coletiva. Conversamos, ainda, com Moura (2011), ao afirmar que os ambientes criados pela tecnologia contemporânea, exigem o planejar, executar e avaliar através de Projetos, com Wanzeler (2014), que descreve a importância da experiência transdisciplinar para a formação de professores, além de Barbier (2004) e Ludke e André (1986) que contribuem com a metodologia do trabalho.

Configura-se como problema, de acordo com os registros e observações realizados, o pouco acesso dos alunos aos bens culturais como teatro, museus, pontos turísticos, a falta da inclusão de utensílios oriundos do ambiente de convívio, como pulseiras, relógios, celulares, figurinhas carimbadas, desenhos de seus ídolos, brinquedos e brincadeiras trazidos pelas crianças, no planejamento escolar e a dificuldade que turma apresentava na leitura e na escrita, não condizendo com o ano de escolarização em questão.

Diante dessa realidade, surgiram questionamentos: Por que não inserir nas atividades, experiências e conhecimentos que a criança traz do seu meio? As atividades contextualizadas, a partir do convívio do aluno, despertariam neles mais interesse em aprender? Isso exigiu um novo olhar para as práticas pedagógicas, enquanto aluno da Pós-Graduação e professor titular da sala de aula.

Considerando o exposto, o presente artigo tem por objetivo, socializar práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade do aluno, numa perspectiva inter e transdisciplinar, vivenciadas no Projeto de Aprendizagem “A geometria e os animais do Amazonas”.

Metodologicamente, a pesquisa é orientada pela etnografia, servindo-se, também, da Escuta Sensível, técnica advinda da Pesquisa-Ação, enquanto composição de um quadro no qual foi possível perceber o antes (diagnóstico pedagógico), o durante e o depois da realização do Projeto, dando-nos possibilidades para a realização desta pesquisa.

Essa opção nos conduziu à organização do trabalho em seções. Primeira e segunda seções apresentam uma reflexão teórica sobre Cultura, Escola, Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade. Na terceira seção descrevemos o

Projeto de Aprendizagem, “A geometria e os animais do Amazonas”, enquanto metodologia de intervenção, da qual foi possível, através da Pesquisa-ação, participar da transformação do ambiente e de seus agentes e analisar qualitativamente os dados registrados.

Na Escuta Sensível, aproveitamos os estudos de Barbier (2004), que ao sinalizar a importância de o pesquisador valorizar o universo afetivo do outro, possibilitou-nos ouvirmos o que a criança queria aprender, seus desejos e sonhos, buscando compreender suas atitudes, seus valores, símbolos e histórias.

A Etnografia, na linha de Ludke e André (1986), possibilitou o registro descritivo de atitudes e comportamentos, conflitos e contradições, alegrias e tristezas, ampliando a visão da organização, gestão da sala de aula e do planejamento das ações pedagógicas. Ressaltamos que o Projeto de Aprendizagem “A Geometria e os animais do Amazonas”, foi realizado numa turma com 30 alunos de 4o ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Manaus.

1. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO ENTRE CULTURAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS

A escola sempre buscou transmitir os conhecimentos acumulados ao longo do tempo e diante de sua dimensão socializadora, integrar o aluno ao coletivo. Porém, sabemos que no Ensino Tradicional, a criança é vista e como um pano em branco, uma “tábula rasa” que possui apenas o direito de ouvir, calada, sentada, realizando atividades pedagógicas desconexas com sua realidade. Diante disso, como não refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas e colocar em pauta em nossas discussões, às experiências e culturas trazidas pelos alunos?

Quando observamos atentamente as crianças, podemos notar a forte presença da cultura em suas vestimentas, na imitação de seus ídolos, na repetição dos padrões estéticos, nos artefatos, que traz em seu corpo, na sua forma de falar e de se relacionar uns com os outros. E como não considerar os alunos que chegam suados, queimados pelo sol, vindo de tão longe, algumas veem o professor de longe, correm e perguntam: “Professor, o que vamos estudar hoje?” Alguns afirmam: “Professor, fiz o trabalho que o sr. pediu”. Outras mostram um novo brinquedo, uma calça nova, já explicando o porquê de sua falta no dia anterior. Para Morin (2000, p. 52), “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”.

Assim, podemos notar as inúmeras experiências que os alunos trazem para escola, ansiosos para compartilhar. Elas querem falar, dialogar. Para Freire (1981, p. 42), observar o contexto cultural, “envolve o exercício da abstração através da qual, por meio de representações da realidade concreta, procuramos alcançar a razão de ser dos fatos”.

E os brinquedos improvisados feitos com CD, com tampinhas de garrafas, barbantes, ou com próprios brinquedos industrializados que são compartilhados por elas nos momentos de recreio? O que dizer de algumas meninas que vão ao banheiro e voltam maquiadas, mas que adoram contos de fada? Os meninos que reproduzem as ações dos super-heróis ou das lutas livres, vale-tudo, MMA?

Vemos diariamente nos desenhos produzidos pelas crianças, sereias, princesas, castelos, astros de televisão, super-heróis, jogadores de futebol, carros sofisticados e modernos, demonstrando o vasto leque de informações trazidos do seu meio. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço eclético, uma caixa de surpresas, um espaço diversificado e propício para descobertas, interações, reinvenções e de diálogos entre as subjetividades e experiências humanas. Morin (2000, p. 52), afirma que, “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”.

Quando um aluno traz um brinquedo novo, as outras ficam curiosas em saber de que se trata, surgindo as indagações; “porque ela tem celular e eu não”? Outras ficam curiosas em saber como tal brinquedo foi feito com tanta perfeição, como exemplo o pião feito com CD e barbante. Outras ficam curiosas em ver o desenho, o lápis novo, a borracha, o caderno do colega.

Diante disso, torna-se cada vez mais evidente, a necessidade de incluir em nossos planejamentos, ações que proporcionem o diálogo entre as crianças, elaborarmos métodos, estratégias, que possibilitem a inserção das experiências do cotidiano no currículo escolar. Moraes (2008, p. 30), aponta que no currículo, “tudo está relacionado e interdependente, confirmando assim a não existência de uma disciplina mais importante do que outra, de conceitos em hierarquia ou de verdades absolutas”.

Visto que todos os agentes participantes da escola possuem histórias, costumes e tradições, jamais haverá uma escola sem cultura, alheia as contradições, às subjetividades, às experiências dos sujeitos nela envolvidos, que não estejam inseridas no momento histórico e na sociedade vigente. Moreira e Candau (2003, p. 160), argumentam que, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma “teia” tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. Assim, a escola ao valorizar essas culturas, certamente possibilitará ações pedagógicas condizentes com sua realidade, proporcionando planejamentos contextualizados com a realidade e, conseqüentemente, uma melhor relação com o aluno.

Nesse contexto, pudemos vivenciar durante o curso de especialização mencionado acima, uma experiência envolvendo nossas culturas e costumes. A atividade consistia em relembrar das brincadeiras de infância, histórias de vida, costumes e tradições, fazer análises e reflexões respeito dessas vivências, associadas à natureza do ser “EU”. Rememoramos situações boas e alegres, mas também tristezas marcadas por discriminações, *bullyings*, violências simbólicas em sala de aula, preconceitos que influenciaram diretamente em nossos comportamentos, em nossas relações humanas. Percebemos o quanto foi necessário compartilhar essas experiências uns com os outros, bem como ouvir cada relato, chegando à conclusão que somos seres históricos, que trazemos conosco contradições, intencionalidades, incertezas, dúvidas, alegrias e tristezas e que, nossas experiências sociais, influenciam diretamente nossa forma de ver o mundo e especificamente, a escola.

Se a experiência do outro se aproxima da nossa, como não pensar em inserir em nossas práticas pedagógicas, um ensino integral e proporcionar um diálogo aberto entre as culturas, as experiências e os conhecimentos de mundo que a criança traz para escola numa perspectiva inter e transdisciplinar?

2. UM OLHAR SOBRE A INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE

A comunicação entre os saberes, exige ainda um olhar global, liberdade para pensar, imprime a invenção, a descoberta, explorar o novo. Como nos diz Fazenda (2011.p.84), “A necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e modificar o mundo, como também por uma exigência interna das ciências, que buscam o restabelecimento da unidade perdida do Saber”.

Em determinada aula, trabalhando a leitura e a interpretação de um texto que falava sobre o Amazonas, um aluno perguntou-me em qual matéria deveria copiar, na de Português, História ou Geografia? Respondi que estávamos realizando o Projeto e que seguiríamos uma escrita sequencial e que não se preocupasse com isso no momento.

Fazenda (2011, p. 74), nos lembra, ainda, que a Interdisciplinaridade é um “ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo”. Assim, lendo a História do Amazonas, pudemos analisar gramaticalmente que Amazonas é substantivo próprio, que o texto possuía dois parágrafos, que existem dígrafos, adjetivos, pronomes e intertextualidade. Na interdisciplinaridade rompemos as barreiras da compartimentação das disciplinas, proporcionando um saber integral e global.

Ao descompartimentar os saberes, a escola aproxima a realidade com o contexto do aluno, amplia as relações subjetivas, não percebidas num primeiro momento. Quando trabalhamos interdisciplinarmente, contextualizando a realidade, criamos espaços para o diálogo sobre a vida, pois a vida está agregada aos valores, às informações globalizadas e às ações que constituem o todo.

Em determinado momento, executamos uma atividade que consistia na apreciação de um videoclipe, que abordava a extinção dos animais. Foi solicitado que os alunos registrassem o que entenderam sobre o que viram e ouviram. Dissemos que seria opcional e que não seria obrigatoriamente escrita, poderia ser desenho, poema, carta a um amigo, história em quadrinhos. No entanto, o videoclipe favoreceu ir além. Possibilitou trabalharmos o ritmo, a melodia, a estrutura poética, região do Amazonas e uma análise mais profunda das imagens que o vídeo trazia. O videoclipe, possibilitou ainda, a concentração, envolvimento, imaginação e a produção de uma forma natural e criativa.

Dessa forma, ao inserir e alargar as experiências na escola, pudemos criar oportunidades para ir além do esperado, possibilitar a autonomia, difundir a pesquisa libertadora do saber institucionalizado, construir e executar ações que conduzam à formação de homem íntegro. Segundo Wanzeler,

a busca por uma aprendizagem transdisciplinar e contextualizada contém em seu interior conteúdos significativos por onde circulam diferentes saberes, especialmente os que se localizam em níveis simbólicos, míticos poéticos, estéticos, visto que representam e dão sentido a vivência e à sustentabilidade humana na terra (2014, p. 16).

Sabemos que o conhecer e o aprender, vão além da decodificação de símbolos ou de operações matemáticas, implica também relações sensoriais, intuitivas, emocionais, racionais e espirituais, que compõem a dinâmica operacional da humanidade. Nesse sentido, a transdisciplinaridade abre caminhos para os sentimentos e afetos.

Numa atividade em sala de aula, que consistia em falar sobre um animal de estimação, uma criança relatou que se sentia muito triste quando falava sobre seu pequeno animal e que não continuaria a contar, pois choraria. Se somos seres cósmicos, biológicos, culturais, com cérebro e espírito, como diz Morin (2000), por que não traçamos alianças de diálogo e fraternidade? Outra criança que pediu para explicar sobre a o processo da fotossíntese e o professor apenas falou: siga em frente, você é capaz. Jamais esqueceremos, quando um aluno certo dia perguntou se podia responder a atividade em forma de desenho e o professor respondeu que SIM, a partir daquele dia o aluno dedicou-se, empenhou-se muito mais.

Moraes (2008, p. 8) pontua que “necessitamos também de maior abertura do coração, para que, como humanidade, nós possamos pensar, sentir e agir de maneira mais plena, articulada e competente”. Vivemos em uma época em que pouco ouvimos o outro, pouco compreendemos o outro.

Nesse sentido, ao trabalharmos numa perspectiva inter e transdisciplinar, poderemos criar espaços para o diálogo, para compreensão do todo, e deste modo, qualificar nossas ações pedagógicas.

3. O PROJETO DE APRENDIZAGEM

A escola faz parte de um sistema que abrange, culturas, valores, intencionalidades, subjetividades, valores que se fortalecem e que se atualizam a todo momento. Quando nossas propostas pedagógicas contemplam tais realidades, criamos possibilidades de diálogos entre os saberes possibilitando o interesse e a participação dos alunos nas atividades escolares.

Para Moura, (2011, p. 17), “o futuro de muitas organizações humanas passa a depender da capacidade de conceber, planejar, executar e avaliar atividades orientadas para projetos”. Assim, todo projeto exigirá dos envolvidos participação, cooperação, superação, valorização da natureza, solidariedade, respeito às diferenças, mutualidade, tolerância e partilha dos saberes.

Utilizamos uma abordagem de natureza qualitativa no âmbito da pesquisa-ação, da qual, buscou-se realizar análises mais profundas nos processos de observação, no acompanhamento dos dados, com fins de apresentar ações concretas, dispostas à intervir na realidade. A abordagem adotada levou à opção pela a pesquisa-ação, pois essa, por se tratar de intervenção na realidade pesquisada, propicia um espaço de articulação e transformação social, levando o professor a ampliar o olhar sobre sua postura e prática pedagógica.

Para Severino (2007, p. 120), a pesquisa-ação “além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la [...] propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem ao aprimoramento das práticas analisadas”.

De fato, nenhum pesquisador está distante das ideologias, intencionalidades e das relações de poder implicados no processo. Trata-se de um movimento que visa fazer deste trabalho, uma reflexão coletiva, com a participação e envolvimento dos sujeitos, buscando nesse processo, conhecer, interagir, descrever e apresentar ações concretas que transformem a realidade, propondo sempre uma visão crítica sobre o mundo que nos cerca.

Através da Escuta Sensível, as crianças nos relataram que queriam conhecer ainda mais as figuras geométricas, pois, segundo elas, fazem parte da natureza e estão em

todos os lugares. Segundo Barbier (2004, p. 94), na Escuta Sensível, “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos”. Os alunos, nos disseram também que queriam aprender mais sobre os animais da região do Amazonas, o que levou o professor a pesquisar sobre os temas sugeridos, organizar e contextualizar as atividades combinadas, de acordo com a realidade da sala de aula.

Com o Registro Etnográfico, detectamos situações não vistas antes, como crianças que não trocavam de camisa por não ter outra, algumas, que não tinham condições de comprar uma cartolina ou um lápis. Outras que são acompanhadas nas tarefas pelo irmão mais velho, ou apenas pela avó. Algumas que vêm de muito longe no sol quente, chegando suada e cansada e que precisam descansar.

Ressaltamos que o Registro Etnográfico, como abordagem metodológica desse trabalho, foi também utilizado pelas crianças a partir do momento que uma aluna, anotou (registrou) o que tinha aprendido sobre aquela aula, servindo de modelo para turma. Assim, todos concordaram em registrar minuciosamente o que tinham aprendido na respectiva aula. Combinamos ainda, que a partir dos registros, poderíamos fazer nossas avaliações e planejar futuras atividades e aulas.

3.1 A troca de experiências e saberes em sala de aula

Uma das atividades do Projeto de Aprendizagem foi conhecer “Alenda do Uirapuru”. Iniciamos com o desenho animado do Uirapuru e em seguida contamos a história com a letra exposta no datashow. Como a lenda retrata a história de uma comunidade indígena, relacionamos ao final da história; algumas etnias indígenas existentes em nossa região e como essas tribos tratam os animais. Falamos dos Manaós, comunidade indígena que originou o nome da cidade de Manaus. Algumas crianças espantadas olhavam as etnias indígenas abismadas com os costumes e tradições não vistos antes, mas que fazem parte de nossa cultura, que estão próximo de nós. Percebemos ainda que muitas crianças estranharam as vestimentas, a forma de falar, comer e dançar dos indígenas, pois algumas riam uma para as outras apontando para o videoclipe e proferiam alguns comentários: “eles não deveriam estar de roupa?”; “Isso é feio”; “Eles usam celular?”; “A casa deles é feia”.

As respostas demonstraram que temos um longo caminho na busca do conhecimento sobre outro, das diferenças, do diálogo entre as culturas, inclusive aquelas culturas que parecem estar longe, mas estão bem próximas de nós. Moreira e Candau (2003, p. 164), afirmam que “preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados”.

Muitas crianças realmente não conheciam e nunca tinham ouvido falar da tribo Manaós, por isso alguns demonstraram dúvidas, perplexidade ou curiosidade. Concordamos com Freire (1989, p. 19) quando destaca que “o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre “precede a leitura da palavra”. No contexto interdisciplinar, ler o texto significa ir além das palavras, é necessário pensar e decodificar a realidade, pontuar as diferenças, romper as barreiras que dividem os seres humanos, conhecer a veracidade dos fatos.

Relacionamos ainda a lenda do Uirapuru com a preservação da natureza, com os acordos que indígenas estabelecem com a natureza, o cultivo da terra, a preservação da fauna e da flora, a relação da religião com a “Mãe Natureza”. As crianças puderam relatar sobre as queimadas, destruição das árvores, queimadas feitas em seu bairro afirmando que ouviram muitas notícias em jornais televisivos. Outras ainda falaram sobre o cuidado com seu animal de estimação e com os animais da floresta Amazônica.

De acordo com Fazenda (2011, p. 82), a interdisciplinaridade “recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem agente das mudanças no mundo”. Assim, ao final, das aulas pedimos que escrevessem seus relatos em seus cadernos para que fizéssemos nosso Registro Diário.

Pudemos, ainda, contar o relato da história bíblica da Arca de Noé lendo diretamente da bíblia. A leitura desse texto foi uma sugestão dos alunos, e eles demonstraram muito conhecimento sobre o tema; uma das crianças, após a leitura de toda história, comentou momentos com suas palavras, comovendo a todos.

Conversamos sobre o respeito de Noé pelos animais, a importância deles para manutenção do planeta, como a religião trata os animais na atualidade e a importância da importância de sua inserção na preservação do planeta.

Figuras 1 e 2 - Atividade realizada após leitura do texto Arca de Noé



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

O trabalho pedagógico realizado por meio da abordagem interdisciplinar, foi além da disciplina específica compartimentada, o que nos fez desprender da fala contínua do “agora Português, agora Geografia...”, entretanto, tudo fluía de acordo com o Planejamento. Fazenda (2011, p. 89), salienta que é preciso “ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade.

Nesse sentido, a contextualização, torna-se fundamental e conduz o ensino e a aprendizagem de determinado conteúdo disciplinar para o âmbito inter e transdisciplinar já que, ao apreender o contexto, as lacunas encontradas nas entrelinhas podem ser dissolvidas, ampliando, por isso, as visões de mundo e a consciência do conhecimento.

Após identificar alguns animais da região, algumas crianças relataram os lugares que tiveram contato proporcionando um momento de interação, cooperação e de ouvir o outro. Em seguida, os alunos empenharam-se na produção de cartazes, jogos, trabalhos de pesquisa para casa, demonstrando muito interesse em participar das atividades propostas.

Figura 3 - Produção de baralho com papelão e gravura



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

Figura 4 - Produção de quebra-cabeça com cartolina e gravura de animais



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

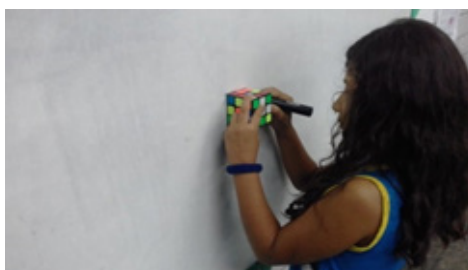
Na dinamização da leitura de textos na sala de aula, lemos a história chinesa do Tangram, iniciamos uma conversa sobre a cultura chinesa e em seguida, partimos para o conhecimento de aspectos gramaticais também relevante no ensino da língua escrita. Com o tangram, pudemos associar as figuras geométricas com objetos que fazem parte do cotidiano da criança, materiais escolares e brinquedos.

Figura 5 - Alunos utilizando material escolar para trabalhar grandezas matemáticas



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

Figura 6 - Aluna utilizando seu próprio brinquedo (cubo mágico) para desenhar figuras geométricas



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

Com o intuito de aprofundar o estudo sobre as figuras geométricas, combinamos trazer tampinhas e palitos de picolé para que organizássemos atividades futuras. As crianças trouxeram tampinhas e palitos e com estes materiais em mãos foi possível construir e executar várias atividades. Algumas dessas atividades foram elaboradas

pelos próprios alunos, sem interferência do professor, como, por exemplo, a construção de casas, carros, prédios, barcos com medidas e formatos geométricos. Como estávamos na Semana de Jogos Matemáticos, organizamos o Jogo das mãos, e a Construção da sua Residência com tampinhas e o Tangram.

Figura 7 - Construção de figuras geométricas utilizando tampinhas



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

Figura 8 - Desenhos geométricos produzidos pelos alunos a partir de Tangram



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

Em determinado momento, as crianças, também produziram uma poesia, e por orientação do professor, inseriram uma linda melodia, que resultou num arranjo musical com ritmo e harmonia. Podemos conferir a letra:

O jacaré faceiro

O jacaré faceiro
canta canta sem parar
faça chuva, faça sol
Mas se torna um filhote feio
quando abre seu bocão
pra engolir o gavião

O poema e a música fazem parte de nossa cultura, haja vista, que em nosso país, temos grandes referências artísticas. A arte está dentro de nós e isto pudemos constatar na composição, na interpretação, no ritmo e na melodia sugeridos pelas crianças.

O tema da poesia “O jacaré faceiro”, foi sugerido por duas crianças que, relataram ter visto o animal próximo de suas casas, num igarapé poluído, cheio de lixos. A turma concordou, pois, segundo elas, “o jacaré é bastante perseguido pelos homens”. Durante a construção da letra do poema, os alunos falavam determinada palavra ou frase e o professor, como escriba, copiava e organizava cada palavra no quadro. Todos participaram efetivamente dessa produção.

Com a poesia pronta, pudemos conversar sobre a poluição dos rios e igarapés, muito presente em nossa cidade, relacionando com o igarapé que passa próximo da escola, que, segundo um aluno que mora próximo, “as pessoas jogam geladeira, fogões, colchões”, o que, conseqüentemente, contribui para proliferação de doenças

e alagamentos. Outro aluno relatou que no período das chuvas o igarapé transborda, causando prejuízos para os moradores. Em vista disso, nos fala Freire:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, para discutir por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde da gente (1996, p. 16).

Aproveitando a fala dos alunos, conversamos sobre a responsabilidade de todos, inclusive do poder público, o direito de governar para todos sem distinção de classe, com direitos para morar com dignidade. Foi uma conversa duradoura com relatos incríveis, num contexto real.

Com os textos *A lenda do Uirapuru*, *A floresta e a motosserra* e *O Amazonas*, pudemos explorar a gramática conforme o conteúdo programático. Freire (1997, p. 23), diz, ainda que, “pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe”.

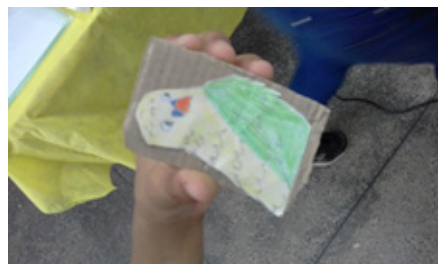
O Projeto de Aprendizagem proporcionou trabalhar a gramática, a norma culta, a oralidade, a partir da própria realidade do aluno, com textos, poemas, videocliques, extraídos de sua cultura, respeitando os modos próprios da linguagem da região. A esse respeito, Moreira e Candau (2003, p. 160), sustentam que a escola é, sem dúvida, “uma instituição cultural. [...] como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

A partir do Texto: “*A floresta e a motosserra*”, conversamos sobre a importância de cuidar do meio ambiente, a limpeza, a conservação das florestas, das árvores. Algumas crianças relataram que em suas casas existem árvores. Outras falaram que iriam plantar mais árvores, outras prometeram que iriam cuidar melhor da natureza e falariam com seus pais para plantar árvores. Para Morin,

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (2000, p. 39).

No momento seguinte, elaboramos um teatro utilizando fantoches. Para isso, solicitamos que as crianças trouxessem cartolinas e caixas de papelão destacando a importância da reciclagem e de utilizar materiais que supostamente irão para o lixo ou sucumbir em igarapés.

Figuras 9 e 10 - Produção de fantoches com materiais recicláveis



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

Notamos muito interesse quando algumas crianças relataram que foram ao mercadinho próximo de sua casa para pedir caixas de papelão, já que segundo elas “muitas caixas vão para a lixeira e igarapés”. Uma aluna relatou que na sua casa tinha uma caixa de geladeira e que sua mãe iria jogar no lixo, logo traria para a escola pois não saberia para onde iria um papelão tão grande. Outras enfatizaram e relataram que nas suas ruas as pessoas jogam papelão na rua. Disseram ainda que gostariam muito de realizar trabalhos que pudessem ajudar a conservar o meio-ambiente mais limpo. Moraes aponta que:

Como humanidade, precisamos ter uma visão mais profunda e abrangente dos nossos problemas e dificuldades, além de maior responsabilidade individual e coletiva. Uma visão iluminada e necessariamente nutrida por um coração mais amoroso, solidário e fraterno. Precisamos de sujeitos com disposição para mudar, para viver/conviver em sociedade e aprender a colaborar um com o outro, sempre que necessário (2008, p. 7).

O teatro com fantoches proporcionou a leitura, a interpretação do texto, a expressão corporal, a dramatização. Assim, ao final, fizemos uma releitura, inclusive, trabalhando pontos relativos à timidez e a autoestima, e, em seguida, realizamos a produção de textos. O bibliotecário que nos assistia gostou muito do teatro e solicitou que apresentássemos para outras turmas, no próprio espaço da biblioteca. Foi um momento muito significativo para todos.

Figura 11 - Apresentação do teatro com fantoches para alunos da escola



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

Figura 12 - Exposição do Projeto Aprendizagem para alunos da escola



Fonte: Marcelo Otéro (2019)

De acordo com nossas observações e registros, a inserção da realidade cultural dos alunos, numa perspectiva inter e transdisciplinar foi fundamental para despertar o interesse e a participação de todos e aumentar o rendimento escolar. Na busca de uma aprendizagem qualitativa e democrática, a escolha do tema pelos alunos foi primordial para o alcance dos objetivos do Projeto de Aprendizagem.

Observamos, ainda, por meio da ação pedagógica a importância do diálogo, da troca de informações, da partilha dos saberes, pois essas atitudes só contribuíram para o alcance dos objetivos do Projeto de Aprendizagem. Ao realizar o levantamento prévio do perfil dos alunos, suas expectativas em relação ao Projeto de Aprendizagem, e suas vivências pessoais, constatamos que muitos ficaram perplexos, surpresos, mas muito interessados pelas aulas que seriam realizadas.

Ao longo do Projeto de Aprendizagem, exclusivamente no desenvolvimento em sala de aula, alguns professores da escola perguntavam: “Professor, estou curioso para ver suas aulas, ouço barulho de músicas e constante uso de datashow”. Outros professores comentaram no dia da exposição: “Professor, era essa aula que eu queria dar”. Uma professora, disse-me que se interessou muito pelo Projeto de Aprendizagem, e que me procuraria no futuro.

Ao conversar com o bibliotecário a respeito de empréstimos de livro e explicando que seriam utilizados no Projeto de Aprendizagem, ele gostou tanto, que sugeriu algumas histórias referentes ao tema. E ainda sugeriu que fizéssemos mais Projetos de Aprendizagem utilizando o espaço da biblioteca. Conversando com o diretor da escola sobre o Projeto de Aprendizagem, este demonstrou muito interesse, no futuro próximo, ampliar as atividades pedagógicas realizadas no Projeto de Aprendizagem, para a escola como um todo.

Destacamos ainda duas reuniões que realizamos com os pais dos alunos envolvidos no Projeto de Aprendizagem. Na primeira reunião apresentamos todo o Projeto e na segunda reunião os resultados foram expostos em SLIDES, no datashow. Os pais demonstraram muita satisfação em ver seus filhos engajados nas atividades do Projeto de Aprendizagem e nos disseram que gostariam de vê-los sempre participando de atividades com Projetos de Aprendizagem na escola. Enfim, o Projeto de Aprendizagem recebeu muitos elogios e apreços pela comunidade escolar.

Não poderíamos deixar de destacar, a importância da leitura, da pesquisa, do debate proporcionado pelo Curso de Especialização já mencionado, da qual contribuiu para o diálogo entre a comunidade escolar, valorização das relações entre os pares e o respeito profissional entre professores e alunos.

Sabemos que universidades e escolas buscam diariamente, entender os desafios que os alunos e professores apresentam no cotidiano. Entretanto, de fato, a sala de aula é um espaço muito peculiar, pois ali, lidamos com as contradições, discursos, interesses e desejos daqueles que estão dispostos a compartilhar suas experiências e seus costumes trazidos do ambiente em que convivem, experiências essas, compartilhadas em sua maioria com os grupos formados por afinidade e no coletivo da sala de aula.

Contudo, como resultado, tivemos o engajamento e o envolvimento dos alunos nas atividades e aumento do rendimento escolar, tornando esse trabalho de suma importância para a escola e para a formação do professor regente.

3.2 Os resultados das experiências com o projeto de aprendizagem

A contextualização das atividades e a busca pela inter e transdisciplinaridade, contribuiu para que o professor ampliasse sua visão sobre o ensino e a aprendizagem. Assim, o diagnóstico da turma, os temas de interesse dos alunos mostrados por meio da Escuta Sensível, e no Registro Etnográfico, foram recursos de suma importância para

elaboração do Projeto de Aprendizagem, para conhecer melhor a turma, contribuindo para a uma melhor relação entre o professor e aluno.

Na sala de aula, pudemos ir para além do livro didático, da exposição dos conteúdos e de aplicação das atividades. Enxergamos que aluno é um ser humano, e que traz consigo contradições, incertezas, desprezos, aflições, conflitos, entretanto, muita disposição para aprender. Trabalhar com conteúdos e atividades contextualizadas, numa perspectiva inter e transdisciplinar, possibilitou-nos, ainda, construirmos laços de amizade, baseados numa relação de respeito e profissionalismo docente.

A criança, ao participar diretamente da produção e escolha do tema no Projeto de Aprendizagem, ao dar sugestões, se apropriou do trabalho, aprendeu a situar-se diante da informação, utilizou possibilidades e recursos próprios envolvendo-se para além do conteúdo programático ultrapassando os muros da escola.

Os resultados foram positivos, quer para o professor da sala de aula com o qual estivemos, quer para o aluno. Ficou evidente que houve:

- Empenho, dedicação, interesse dos alunos, em participar nas atividades e tarefas.
- Aumento de rendimento escolar, principalmente na leitura e na interpretação de textos e cálculos matemáticos.
- Superação da timidez;
- Cumprimento a rigor dos conteúdos programáticos da escola.
- Superação do professor de uma visão compartimentada dos conteúdos, visto que as disciplinas estão entrelaçadas, um saber completa o outro, assim como a superação da dicotomia teoria e prática, já que ambas se complementam.
- Entendimento de que, diante do saber científico, da disciplina e do conteúdo, existe um ser humano espiritual, complexo, biológico e cultural.
- Valorização do diálogo e da interação entre os pares.

Com uma participação efetiva, os alunos assumiram responsabilidades na sua própria aprendizagem, buscando soluções para os problemas, elaborando hipóteses, registrando dados e cálculos, tornando a aprendizagem real e atrativa.

Diante desses resultados, não podemos deixar de citar ainda, a interação entre os professores envolvidos, a paciência dos formadores da especialização cursada, o esforço e organização para ministrar as aulas sugerindo atividades contextualizadas com nossa realidade. Ao interagir com os colegas de profissão, ouvindo suas experiências escolares surgiram inúmeras possibilidades para a elaboração de novas estratégias e métodos, que facilitariam a realização do Projeto de Aprendizagem.

Com os objetivos alcançados, certamente, esse Projeto de aprendizagem, contribuiu para qualificar as ações pedagógicas dos alunos desta especialização, bem como, ampliar o desejo da pesquisa e da reflexão sobre o ato de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar e construir coletivamente o Projeto de Aprendizagem, como modalidade formativa docente na referida especialização, nos levou a refletir sobre a escola e seu papel na sociedade. Pudemos vivenciar diálogos mais abertos com o gestor, pedagogos, aumentando as possibilidades da troca de experiências entre professores

e os outros profissionais presentes no espaço escolar. Foi gratificante compartilhar com colegas de profissão, esse Projeto de aprendizagem!

Ao reconhecer o acervo cultural que o aluno traz para a escola, o Projeto de Aprendizagem, nos estimulou a incluir a realidade da criança nas atividades, bem como ouvir seus desejos e sonhos. Assim, a criança não foi apenas um ouvinte, mas o protagonista, um agente que participa diretamente no processo, na elaboração e na construção do conhecimento.

Como resultado, no decorrer das atividades, vimos as crianças participarem com muito afinco, o que tornou esse Projeto de Aprendizagem uma “ferramenta”, de extrema importância para aumentar o rendimento escolar. Então, na elaboração e na execução do Projeto de Aprendizagem, aprendemos participando, vivenciando sentimentos, assumindo posturas diante das situações adversas, escolhendo métodos condizentes com a nossa realidade, fundamental para o alcance dos objetivos, tornando esse trabalho um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participaram.

Nesse sentido, esse Projeto de aprendizagem, não foi apenas uma proposta de renovação de atividades, mas mudança de postura, o que exigiu um repensar nas práticas pedagógicas e uma reflexão diante da teoria e a práxis, em grande parte, consolidada.

Enfim, ao buscar a qualificação para o exercício profissional, hoje, mais do que nunca, consideramo-nos incluso no grande papel social da escola: formar cidadãos plenos, críticos e conscientes de sua atuação sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucier Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH- Willis Harman House, 2008.
- MOREIRA Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em Educação. Revista Brasileira de Educação. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOURA, Dácio Guimarães de Moura. *Trabalhando com Projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- WANZELER, Eglê Betânia Portela; TRAJANO, Euzei Araújo Trajano (Orgs.). *Oficina de formação em serviço: uma experiência transdisciplinar em formação de professores*. Manaus: Valer, 2014.

PARTE II
PEQUENOS
FRAGMENTOS DE UM
FAZER SIGNIFICATIVO

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Arlene Gonçalves Xavier¹
Marlene Gomes²

RESUMO: O artigo destaca a importância do Lúdico na Aprendizagem de Crianças com Deficiência, no contexto do Atendimento Educacional Especializado - AEE, realizado em Sala de Recursos Multifuncional de uma escola pública municipal de Manaus-AM. Teoricamente, apoia-se em Morin (2007), Vygotsky, apud Mafra (2008), Nilbo (2008) e André (1995). O estudo está pautado na abordagem qualitativa, utilizando-se da etnografia e da pesquisa-ação como percurso metodológico. A intervenção se deu por meio de Projeto de Aprendizagem, do qual se destaca a brincadeira e jogo de Bambolê. Ao final do projeto, ficou evidente a contribuição da brincadeira e do jogo para o processo de socialização e desenvolvimento da aprendizagem de alunos especiais.

Palavras-chave: Educação Especial; Lúdico; Aprendizagens.

1. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e cursando Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/ Universidade Estado do Amazonas – UEA. E-mail: arlenexavier_uea@hotmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

ARTES COMO CULTURA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Lia Regina Costa de Miranda¹
Marlene Gomes²

RESUMO: Este trabalho é resultado de um projeto pedagógico que fora aplicado em duas turmas de uma escola localizada na Zona Leste de Manaus, com o objetivo de desenvolver aulas com atividades dinâmicas sobre conteúdos disciplinares do Ensino Fundamental I, interligados, de forma transdisciplinar, com as Artes e suas derivações. É uma pesquisa etnográfica que toma como eixo a complexidade da formação e aprendizagem do indivíduo, como parte de uma cultura escolar, atentando para sua identidade e diferença. Tal abordagem reverberou em uma análise comparativa das turmas e dos alunos, especificamente, trazendo à tona resultados positivos, estimulantes e relatos que corroboram, também, para a práxis do educador.

Palavras-chave: Artes; Cultura escolar.

1. Licenciada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: liaregin@gmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Francisneide Monteiro Campos Frota¹
Marlene Gomes²

RESUMO: *O artigo Jogos e brincadeiras no processo de socialização de crianças com transtorno do Espectro Autista resulta da experiência com Projeto de Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncional de uma escola pública de Manaus-AM, e objetiva socializar a experiência e a contribuir para o fomento de condutas pedagógicas que considerem o desenvolvimento de habilidades socio-integrativas desses alunos. O trabalho está em três seções: a primeira, jogos e brincadeiras no processo de socialização de crianças autistas, uma experiência; a segunda, o percurso da formação em serviço e suas nuances no espaço escolar. Nessas seções, apoiamos-nos em Brites (1992), Bréscia (2003), Cunha (2010), Gadotti (2003), Moraes (2007) e Nogueira (1950), Guerreiro e (2003) Vygotsky (1978) quanto à socialização por meio de jogos e brincadeiras, ao respeito às necessidades de ludicidade da criança, a projetos que considerem as múltiplas possibilidades de aprendizagem e em André (2003), quanto à metodologia. Por fim, os resultados. A duração do Projeto de aprendizagem foi de 17 dias letivos nos quais se observou maior socialização entre os alunos, melhor desempenho nas atividades propostas, participação ativa dos pais e melhora no índice de frequência às aulas.*

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Jogos e brincadeiras; Inclusão; Formação em Serviço; Transdisciplinaridade.

1. Pós-Graduada em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Especialista em Psicopedagogia/FMC. Graduada em Pedagogia/ULBRA. Professora da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus. E-mail: fmonteirocampos@gmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PSICOMOTRICISTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA CLASSE ESPECIAL

Maria Paula Damasceno Rocha¹

Marlene Gomes²

Maria Cleide Meireles de Queiroz Costa³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo expor aprendizagens no âmbito da formação de professores em serviço a partir da elaboração e desenvolvimento do projeto de aprendizagem Jogos e Brincadeiras: Bambolê, Bola e Balão, com alunos da Classe Especial de uma escola pública de Manaus - AM. O projeto objetivou priorizar atividades psicomotricistas como recurso para o desenvolvimento de habilidades psicossociais e motoras como pré-requisito para a aquisição da escrita e da leitura. Trata-se de trabalho investigativo, exigência do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente da Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Metodologicamente o trabalho se pautou na pesquisa de caráter etnográfico e na pesquisa-ação. Borba (1997), Trinca e Vianna (2014) e Morin (2005). Como resultados, constatou-se a importância de desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor da criança e

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. Especialista em Educação - Orientação e supervisão Pedagógica. Licenciada em Pedagogia. E-mail: paulacd07@hotmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

3. Professora UEA/EST e Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestranda em Psicomotricidade. Especialista em Gerontologia Social e Educação Especial. Graduada em Educação Física. E-mail: mqueiroz.uea@gmail.com

importância do planejamento, bem como a melhora no desenvolvimento cognitivo e relacional de alunos da Classe Especial, o que evidencia a necessidade da formação de professores no campo da psicomotricidade como contribuição para as demandas da Educação Especial.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Aprendizagem e Educação especial.

APRENDIZAGEM POR MEIO DA ARTE: PINTURA E DESENHO

Mauro Alves de Moraes¹

Marlene Gomes²

RESUMO: O artigo *Aprendizagem por meio da Arte: pintura e desenho* resulta da experiência com projeto de aprendizagem, de mesmo nome, como exigência da disciplina Projeto de Aprendizagem que compõe o curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, oferecido aos professores da rede pública de ensino pela Universidade do Estado do Amazonas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM. Tem por objetivo socializar o processo e resultado desse trabalho. O projeto Aprendizagem por meio da Arte: pintura e desenho foi desenvolvido com uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública de bairro periférico da cidade. A temática nasceu da técnica Escuta Sensível, por meio da qual os alunos expressaram seus anseios de aprendizagem e das necessidades da turma, relativas à alfabetização. O trabalho está organizado com introdução, fundamentação teórica, resultados e considerações finais e está fundamentado nos PCNs de Arte e em Ana Mae Barbosa (1999). Os resultados apontam para a importância de se considerar atividades que envolvam pintura e desenho nas séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Arte; Alfabetização; Pintura; Desenho; Aprendizagem.

1. Professor efetivo da Secretaria Municipal de educação de Manaus - AM. Licenciado em Pedagogia e aluno da Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA.

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

A CONTRIBUIÇÃO DAS LENDAS AMAZÔNICAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Valéria Ramos Maia¹
Marlene Gomes²

RESUMO: O artigo socializa uma experiência com Projeto de Aprendizagem da qual destaca a contribuição das lendas amazônicas para o processo de alfabetização dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Manaus-AM. O gênero textual lenda se constituiu no eixo norteador de uma das sequências didáticas desenvolvidas nesse processo. Pretende-se, aqui, dar a conhecer como a cultura amazônica, por meio de suas lendas, se tornou recurso didático importante para a aprendizagem dos alunos no âmbito da sala de aula. Para tanto, apoiamo-nos em André (2009), Cardoso (2018), Moraes (2008), Gomes (2008), Silva (2018) Sousa (2017) Souza (2009) Guimarães (2015), PCNs de (1997). Organizado em duas seções, o trabalho discute a importância do uso das lendas amazônicas em sala de aula e sua contribuição para a aprendizagem da leitura. Além disso, relata o processo de construção de histórias em quadrinhos com lendas amazônicas; a narração dramática da lenda do boto cor-de-rosa pelos alunos; produção poética da lenda do Uirapuru. Por fim, os resultados, que evidenciam a eficácia do uso das lendas como estratégia para o desenvolvimento de habilidades leitora e escritora dos alunos.

Palavras-chave: Formação; Projeto de aprendizagem; Leitura; Lendas.

1. Pós-Graduanda do curso Especialização Gestão de Projetos e Formação Docente pela UEA/AM. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - AM, com formação em Normal Superior pela UEA.

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DA ARTE - DESENHO E PINTURA - PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nazaré Santarém da Silva¹
Marlene Gomes²

RESUMO: O trabalho aborda a contribuição da arte, desenho e pintura, para o desenvolvimento da leitura de uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Tem por objetivo socializar a experiência formativa e pedagógica que se deu no contexto do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, AM/SEMED aos professores da rede pública municipal de ensino. Relata a recortes de atividades pedagógicas desenvolvidas no Projeto de Aprendizagem Arte: Desenho e Pintura, que nasceu da pesquisa diagnóstica na turma, da Escuta Sensível e do registro etnográfico. O objetivo destas atividades foi investigar como o desenho e a pintura contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, assim como da socialização, da afetividade e da cognição. Dão suporte ao trabalho André (1995), Moraes (2007), PCNS (2013) e Derdyk (1990). Os resultados evidenciam avanços significativos em relação à competência leitora das crianças, à frequência às aulas e à interação social no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Desenho; Pintura; Leitura; Socialização; Aprendizagem.

1. Pós-Graduada em Gestão de Projetos e Formação Docente pela Universidade do Estado do Amazonas, AM. Graduada em Literatura e Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas e Professora da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus. E-mail: nazaresantarem@gmail.com

2. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação, Especialista em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual e Licenciada em Letras. E-mail: marlegomeslp@gmail.com

CANTIGAS DE RODA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL, NA ZONA RIBEIRINHA DE MANAUS

Antônia Nunes Castro da Silva¹
Adriana Ferreira Barbosa Silva²

RESUMO: O artigo objetiva relatar a experiência desenvolvida no Curso de Especialização “Gestão de Projetos e Formação Docente” da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. O Projeto de *Aprendizagem Cantigas de roda para o desenvolvimento da leitura e escrita do 2º ano, do Ensino Fundamental I*, foi construído na disciplina do curso “Projetos de Aprendizagem”. Inicialmente, este trabalho pretendeu narrar a trajetória de uma professora ribeirinha para concluir a graduação em Pedagogia até iniciar o referido curso de Pós-graduação. Em seguida, por meio do Projeto de Aprendizagem, procurou-se enfatizar as contribuições das cantigas de roda para a melhoria no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. As cantigas de roda são manifestações culturais que contemplam a coordenação motora, a consciência corporal, promove a integração e o estímulo à leitura e escrita com prazer. A pesquisa foi de natureza qualitativa e etnográfica, já que as observações foram mais detalhadas e com registros do sentir, do viver, do fazer da professora e dos alunos participantes. A atividade relatada foi realizada com uma turma de 2º ano, do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal, na zona ribeirinha do município de Manaus, nos meses de maio e junho de 2019.

Palavras-chave: Cantigas de roda; Leitura e Escrita; Aprendizagem significativa.

1. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Objetivo. Professora dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: ancds.ppf17@uea.edu.br

2. Professora Orientadora, membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED. E-mail: dricafbs@yahoo.com.br

DIÁLOGO DA LITERATURA CLÁSSICA COM A LITERATURA REGIONAL

Clévia dos Santos Bindá¹
Adriana Ferreira Barbosa Silva²

RESUMO: O presente artigo visa mostrar as práticas do letramento voltadas para a leitura literária no cotidiano do período de alfabetização, sendo um recurso inserido no ambiente da escola com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, em 2019. A pesquisa ocorreu no período de três meses e 21 dias. Nesse estudo enfocase a aprendizagem da habilidade da leitura cotidiana e contextualizada e o seu uso no meio social. Participaram desta pesquisa 18 alunos com idade entre 9 e 13 anos de uma escola pública. E tendo como objetivo proporcionar momentos de leitura e escrita com ludicidade por meio de obras literárias, relacionando a literatura clássica com a literatura regional. Dessa forma, utilizou-se a pesquisa de cunho bibliográfico e a pesquisa-ação, embasadas em autores como Ferreira e Teberosky (1986), Soares (2003), Freire (2008), Morin (2000). A Escola Municipal José Sobreira do Nascimento está situada na zona rural da cidade de Manaus, no Tarumã-Mirim Rio Negro. O projeto de aprendizagem sob o tema *Diálogo da literatura clássica com a literatura regional* aconteceu dentro do Projeto Oficinas de Formação em Serviço que, em sua 3ª edição, está como Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. Curso este realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED e Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Uma grande oportunidade trazendo reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, como também, possibilitando uma visão mais ampliada por meio de textos literários.

Palavras-chave: Literatura; Leitura e Escrita; Letramento.

1. Especialista em Língua e Literatura Portuguesa – Fateama. Pós-graduanda em Gestão de Projetos e Formação Docente, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: cleviabinda@hotmail.com

2. Professora Orientadora, membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED. E-mail: dricafbs@yahoo.com.br

HQ'S COMO RECURSOS FACILITADORES NO PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL, NA ZONA RIBEIRINHA DE MANAUS

Eriton Rodrigues Freire¹
Adriana Ferreira Barbosa Silva²

RESUMO: O artigo procurou apresentar de que forma as HQ's podem contribuir para o processo de leitura e escrita dos alunos. Através deste trabalho pretende-se mostrar indicações de como as Histórias em Quadrinhos podem se tornar instrumentos capazes de garantir a aprendizagem significativa e contribuir positivamente na leitura e escrita dos alunos de 4º e 5º anos. O ato de ler vai muito além da decodificação mecânica do código escrito, pois envolve a leitura de mundo. Sua aquisição é complexa e muitos fatores influenciam no processo de compreensão do que se lê, uma vez que os indivíduos buscam a possibilidade de contemplá-la com sentimentos, emoções, compreensões e prazeres. É um instrumento de muitas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, já que leva o leitor ao conhecimento científico e ao conhecimento do mundo, o qual refletirá em novos conhecimentos. Além disso, entendemos que o gênero história em quadrinhos pode contribuir neste processo, já que traz diferentes situações cotidianas vividas pelos personagens e possibilita desenvolver a competência

1. Pós-graduando em Gestão de Projetos e Formação Docente, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Especialista em Alfabetização e Letramento – FAEL. Professor da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: eritonprominas@gmail.com

2. Professora Orientadora, membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED. E-mail: dricafbs@yahoo.com.br

de leitor compreensivo, competência oral, competência escrita. Desse modo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, pois apresenta maior liberdade teórico-metodológica para realizar o estudo. A utilização das HQ's não pretende ser uma metodologia única, trata-se apenas de mais uma opção para a alfabetização científica. A experiência foi realizada nas turmas de 4º e 5º anos da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, zona rural ribeirinha, do município de Manaus-AM.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Leitura e Escrita; Aprendizagem Significativa.

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Shirley das Dores Costa Tavares¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O presente trabalho tem como tema música e como recurso didático-pedagógico na Educação Especial. O objetivo é abordar a Música como um caminho comunicativo, além do verbal, que pode ser utilizado como recurso didático nos estudos em sala de aula, onde a mesma com seu ritmo e estilo demonstra padrões culturais, codifica mensagens e leva ensinamentos numa classe de Educação Especial e também apresentar os caminhos percorridos com a execução do Projeto de Aprendizagem. A escolha deste tema surgiu a partir das necessidades de compreender e conhecer a sua importância e como trabalhar a música na sala de aula de Educação Especial, tendo em vista a preocupação de melhorar as aulas, propõe-se um trabalho diferenciado, colocando a música para o interior da sala de aula e na metodologia de trabalho aplicado. Para este fim, utilizamos a relevante pesquisa de cunho bibliográfico e a pesquisa-ação como abordagem sobre as concepções de autores como Policarpo (2009), Caiado (2015), Barreto (2000), entre outros e a Metodologia de Projetos como base e procedimentos para a análise realizada. Os resultados apontam que as crianças apresentaram maior interação e desenvolvimento no que se refere à parte comportamental como também um interesse pela música. Para tanto, a música como instrumento didático-pedagógico tem a contribuir para a melhora das práticas pedagógicas e o processo de formação das crianças com deficiência. Este trabalho apresenta algumas das observações feitas no decorrer do Projeto de Aprendizagem as quais poderão contribuir com os docentes que se preocupam com as dificuldades de seus alunos.

Palavras-chave: Música; Interação; Inclusão.

1. Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Pedagogia Hospitalar com ênfase em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Norte – UNINORTE. E-mail: shirleyctavares@hotmail.com.br

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE – UEA.

O ARTESANATO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Sandra Carreiro Rodrigues¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O presente artigo visa compreender e falar sobre a importância do trabalho da Arte, através do Artesanato como elemento na construção do aprendizado. A metodologia utilizada foi a pedagogia de projetos através do referencial bibliográfico, pesquisa-ação. Este artigo é resultado do Projeto de Aprendizagem “Artesanato como Ferramenta de Aprendizagem”. O projeto foi elaborado a partir do diagnóstico realizado na sala de aula, na turma do 4º ano “C” da Escola Municipal Professor Rubem da Silva Peixoto na cidade de Manaus - Amazonas. Onde foi detectada a falta de interesse e atenção dos alunos pelas atividades, desenvolvidas durante as aulas, demonstrando não verem nem um atrativo nas mesmas. O projeto foi construído de forma interdisciplinar abrangendo várias áreas do conhecimento como: Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso. Desenvolvido através de oficinas de artesanato. Este artigo foi dividido em cinco seções: 1. Arte: conceito, origem, objetivo e função; 2. A importância do ensino das artes na escola; 3. A importância da arte e do artesanato na escola; 4. A interdisciplinaridade no ensino das artes; 5. Análise da pesquisa; Resultados e discussões. Este artigo foi fundamentado em sites relacionados com a temática, em artigos científicos, e teóricos. A arte é um exercício de criatividade, e ela obriga o aluno a pensar além, encontrar soluções para a resolução de velhos e novos problemas, a estarem preparados para encarar os desafios da vida adulta, marcada pela extrema competitividade e uma economia fortemente baseada na informação e no conhecimento.

Palavras-chave: Artesanato; Aprendizagem; Propagação.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especializada em Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela mesma instituição. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: sandra.carreiro@hotmail.com
2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

A CANTIGA DE RODA COMO UM IMPORTANTE INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosa Maria Garcia Rodrigues¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da utilização da *cantiga de roda como um importante instrumento de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental*. Haja vista, que desperta o interesse dos alunos e os incentiva a querer aprender cada vez mais de forma prazerosa e mais significativa. Para o desenvolvimento deste artigo utilizou-se como suporte a pesquisa de cunho bibliográfico embasada em livros e autores como Todorov, Vygotsky, consultas na internet, dentre outros. O artigo está estruturado da seguinte forma: introdução, desenvolvimento que se divide em três seções, sendo a primeira uma abordagem sobre a cantiga de roda como um importante instrumento de aprendizagem; a segunda faz um breve relato a respeito da cantiga de roda como contribuição para o processo ensino-aprendizagem e a terceira, uma abordagem significativa sobre a cantiga de roda como socialização e construção do conhecimento. Além de explicitar a metodologia utilizada para tal reflexão faz uma análise dos resultados alcançados e as considerações finais. Traz reflexões em torno da mediação do professor para o processo ensino-aprendizagem e evidencia a importância da cantiga de roda como instrumento de aprendizagem. Haja vista, que esta ressignifica o trabalho docente na sala de aula, fazendo com que as habilidades dos alunos sejam desenvolvidas.

Palavras-chave: Cantigas de Roda; Socialização; Ensino-Aprendizagem.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED - e-mail: rosa17rodrigues@gmail.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Micelange Monteiro Martins¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a “importância da utilização do desenho infantil como recurso pedagógico para o processo de alfabetização e letramento” haja vista, que desenvolve habilidades no processo de aquisição da leitura e escrita numa perspectiva de letramento. Desse modo, utilizou-se a pesquisa de cunho bibliográfico e pesquisa-ação embasadas em (livros) obras de autores como Soares (2001), Duarte (2004), Derdik (1989), consultas na internet, entre outros. O artigo discorre ainda sobre a metodologia utilizada para tal reflexão, faz uma análise dos resultados alcançados e as considerações finais. Além de refletir sobre a importância da mediação do professor para a prática da leitura, evidencia a utilização do desenho infantil como recurso de mediação pedagógica que ressignifica o conhecimento e diversifica o trabalho docente. Uma vez, que as representações e produções da criança, as concebem como sujeito histórico-cultural. Assim sendo, o resultado da pesquisa aponta para a necessidade de utilização do desenho infantil por parte do docente como ferramenta de contribuição para o atendimento das necessidades e melhorias quanto às suas dificuldades no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Desenho infantil; Alfabetização e Letramento.

1. Graduada em Pedagogia pela Federal do Amazonas - UFAM / Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: micelange-monteiro@bol.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE: REALIDADES E DESAFIOS

Mariana Souza Santos¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: Este trabalho vem na tentativa de destacar a relevância dos valores socioeducacionais e do papel do educador no desenvolvimento e formação do sujeito enquanto participante de uma sociedade, ressaltando a realidade e desafios socioeducacionais das crianças da rede pública de ensino, mostrando a relevância das didáticas diversificadas no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando um processo de formação do sujeito em desenvolvimento não só educacional como, também, social, mas principalmente salientar os valores humanos e a ação docente como fatores de suma importância para o despertar socioeducativo do aluno. Destacando como fatores essenciais nesse estudo a realidade socioeducacional, o aluno e suas necessidades, os valores humanos no processo socioeducacional e o papel do professor. Por essas razões a necessidade da realização de pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública de ensino de 6º ao 9º ano, na observação em sala de aulas e horários de lanche, conversas informais com educadores e alunos e pesquisa bibliográfica. Todavia, os resultados foram significativos os quais contribuíram bastante para o despertar de uma pesquisa qualitativa que destacou a necessidade de inserir os valores humanos, éticos e morais no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a importância tanto da escola e do educador quanto da família para o bom desenvolvimento do sujeito no processo socioeducativo.

Palavras-chave: Educador; Família; Valores humanos; Construção Social.

1. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: marianaped@hotmail.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE – UEA.

O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO METODOLÓGICO FACILITADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiziani Mendonça Freitas¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: Este artigo faz parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. O projeto foi orientado na Escola Municipal Rubem Peixoto e implementado na Escola Municipal Vicente Mendonça Junior, no município de Manaus, tendo como objetivo trabalhar com os alunos a ludicidade envolvendo as quatro operações fundamentais da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão. Para a implementação desse trabalho, foram desenvolvidas 16 aulas, aplicadas na turma do 6º ano K, no período vespertino, do dia 22 de abril até o dia 27 de maio. A metodologia utilizada consistiu no ensino das quatro operações fundamentais básicas e a aplicação de jogos envolvendo essas operações. Durante esse processo observou-se aspectos positivos, tais como a interação, atenção, concentração, autoconfiança, organização, articulação de ideias e o espírito questionador. Felizmente, com as atividades e os jogos propostos em sala de aula foi possível verificar que os alunos estavam mais interessados e dispostos em aprender cada operação matemática. Assim sendo, a construção de jogos lúdicos envolvendo as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão prestaram-se de grande facilitadora para a fixação desses conteúdos, além de possibilitar uma melhoria na aprendizagem do âmbito escolar através da Pedagogia de Projetos, que é uma forte aliada nesse processo e na organização de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: 4 operações fundamentais; Ludicidade; Ensino-aprendizagem.

1. Aluna da Universidade Estado do Amazonas - UEA e Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: freitas.lmf@gmail.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

O TEATRO DE FANTOCHES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DA LEITURA

Aimée Cruz do Nascimento¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da utilização do teatro de fantoches pelo professor, como recurso pedagógico para o desenvolvimento de habilidades no que se refere à prática da leitura de forma lúdica e prazerosa. Haja vista, que incentiva e desperta o interesse pela oralidade, a interpretação textual, desenvolve o senso crítico e a criatividade. Desse modo, utilizou-se a pesquisa de cunho bibliográfico e pesquisa-ação embasadas em (livros) obras de autores como Ladeira (1989), Caldas (1989), Amaral (2002), Arcoverde (2008), consultas na internet, entre outros. O artigo explicita ainda a metodologia utilizada para tal reflexão, faz uma análise da pesquisa-ação por entender que o teatro de fantoche como recurso pedagógico, é extremamente eficaz ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e interpretação textual. Por permitir ao aluno um melhor desenvolvimento de suas habilidades e ressignificar o seu aprendizado. Faz uma breve consideração do trabalho realizado. Além de refletir sobre a importância da mediação do professor para a prática da leitura evidencia a utilização do teatro de fantoches enquanto manifestação artística. Haja vista, que este dinamiza o trabalho docente na sala de aula, fazendo com que o conhecimento dos alunos seja ressignificado.

Palavras-chave: Teatro de Fantoches; Prática da leitura; Ensino-aprendizagem.

1. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE/ Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci grupo UNIASSELVE/ Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e Secretaria Estadual de Educação – SEDUC. E-mail: aimee_nascimento@hotmail.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES DE LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

Valdenize Gomes de Souza¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo ampliar o conhecimento e a compreensão acerca da indisciplina no contexto escolar na etapa da educação infantil e apresentando estratégias para combater esse problema educacional através do projeto de intervenção. Para nos dar suporte nesse trabalho dialogamos com teóricos que abordam o letramento e alfabetização como Magda Soares, além do lúdico como eixo norteador das atividades desenvolvidas na Educação Infantil, proposto por Jucimara Rojas, dentre outros autores. Teremos a literatura como pano de fundo que nos oportuniza infinitas possibilidades; nesse projeto o produto final foi a produção de um livro de histórias, especificamente lendas, onde a escrita não será meramente uma atividade mecânica, mas estará atrelada à realidade da criança. Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, fala das múltiplas linguagens da criança e que devem ser estimuladas pela escola e não desprezadas em detrimento do ensino da língua escrita. O projeto desenvolvido no Centro Educacional Infantil Pequeninos de Nazaré foi muito produtivo e despertou nas demais turmas da escola o desejo de realizá-lo posteriormente. As crianças e os pais gostaram muito de ver seu nome e sua produção registrados em um livro. Acreditamos que trabalhos que envolvam as múltiplas linguagens e que o fio condutor sejam as interações e brincadeiras podem ter grande sucesso junto às crianças independente da situação-problema que se tenha, pois parte de algo que desperta interesse nesse público.

Palavras-chave: Indisciplina; Alfabetização e letramento; Linguagem.

1. Professora da Secretaria Municipal de Manaus - SEMED. Especialista em Educação Infantil. E-mail: vgds27@gmail.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO E DA PINTURA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Dailce da Silva Nascimento¹

Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O artigo tem como objetivo evidenciar dados sobre desenho, pintura e suas competências sistêmicas, assim como emprazar informações bibliográficas sobre o desenvolvimento destes para o estudo da arte como forma de aprendizagem. Foi usada a metodologia de estudo literário, extraído de artigos sobre o assunto, a coleta de dados foi realizada a partir de diversos artigos e sites pesquisados, como Scielo, Scholar e CAPES, referentes ao assunto e conteúdos relacionados. A seleção dos artigos foi realizada com a avaliação do título, seguida pela leitura dos resumos. Entre as bibliografias selecionadas, destacam-se os autores: Ferreira (2008); Reis (2003); Sousa (2003). Os critérios de inclusão dos artigos, inicialmente para a revisão levaram em conta textos em português com publicações feitas entre 2000 e 2009. Considerando todas as metas propostas ao princípio, pode ser terminado que em seguida das análises e pesquisas relativas a essas ideias, a abordagem desejada foi abrangida com sucesso, ressaltando de forma maior todos os pontos importantes para que seja acertado um senso sobre o assunto de forma precisa.

Palavras-chave: Desenho; Pintura; Formas de aprendizagem.

1. Graduada pela Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de educação – FAGED – Manaus – 2010. Pós-graduação em psicopedagogia Educacional. Faculdade de Educação da Serra – FASE – Manaus 2014.

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

LER, INTERPRETAR E EXPRESSAR: NAVEGANDO NAS OBRAS DE TARSILA DO AMARAL

Maria Edinelsa da Silva Silva¹
Alberto Noronha Ramos²

RESUMO: O projeto de aprendizagem teve por objetivo geral, explorar os diversos elementos visuais presentes nas obras da artista Tarsila do Amaral, de forma que os alunos fossem estimulados a aprimorar as percepções visuais e textuais perante a diversidade, assim como investigar, entender, discutir e se expressar de maneira oral e escrita. Consequentemente, aperfeiçoando-os, e principalmente, despertando o gosto pela leitura. E como objetivos específicos: Divulgar e proporcionar aos alunos a vida e o acesso ao acervo de obras de Tarsila do Amaral, estabelecendo relações entre obras de arte e os conteúdos propostos em sala; Desenvolver a prática da leitura, interpretação e expressão, despertando a curiosidade, estimulando a criatividade, criticidade e a apreciação pela arte; Promover a conscientização da importância e os benefícios que elevam a autoestima de quem lê e interpreta, se informa e se comunica com desenvoltura; e criar um espaço e um instrumento de socialização entre os alunos, pais e professora, de forma que cada um produza trabalhos de arte, utilizando as linguagens do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da produção textual, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação própria e do outro.

Palavras-chave: Projeto de Aprendizagem; Arte; Aprendizagem significativa.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Especialista em Educação Infantil e Professora da Secretaria Municipal de Manaus. E-mail edinelsa.cs@gmail.com

2. Professor Orientador, Pedagogo e Professor Formador da Secretaria Municipal de Manaus e do LEPETE -- UEA.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO OS DESAFIOS PARA A PRÁXIS EM UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Bruna Beatriz de Oliveira Cruz¹
Selma Souza de Oliveira²

RESUMO: Compreender a Educação Infantil como um processo que requer aprendizagens inter e transdisciplinares para possibilitar a formação integral do aluno, cada vez mais suscitam reflexões e abordagens diferenciadas acerca da formação docente. Sendo assim, refletir sobre esses elementos e seus desafios para desenvolvimento da práxis docente se torna de suma importância para o contexto escolar, pois nos levam a analisar a relevância de cada um destes fatores que atuam como base para propiciar a implementação da Pedagogia de Projetos na pré-escola. Baseado neste enfoque este trabalho tem por objetivo fazer uma análise sobre a importância da práxis docente no processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia de Projetos, das contribuições e desafios encontrados na formação em serviço, e nas mudanças das concepções metodológicas do corpo docente ao longo do projeto. Este artigo relata as experiências ocorridas mediante trabalho de campo relativo à aplicação de um projeto de aprendizagem em uma pós-graduação em serviço, referente ao curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. É pensando no novo cenário que vem se estabelecendo na sociedade moderna, repleto de avanços tecnológicos, que surge a necessidade de pensarmos em uma prática pedagógica que envolva esses novos

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: brunabeatriz.cruz@gmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Normal Superior - ENS. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática - UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

recursos, em forma de projetos, principalmente, buscando romper com o modelo de educação fragmentada, trabalhado pela concepção pedagógica tradicional.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos; Educação Infantil; Desafios; Práxis; Formação Docente em Serviço.

APROXIMAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TEMA PROTAGONISMO INDÍGENA NA AMAZÔNIA: UM PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Kamila Queiróz Guimarães¹
Selma Souza de Oliveira²

RESUMO: A temática sobre o protagonismo indígena na Amazônia enseja um relevante trabalho na educação infantil a partir da formação docente, de maneira a nobilitar o modo de ser amazônico. E, para isso, propusemo-nos apresentar um projeto de aprendizagem que possibilitou desenvolver uma prática docente, abrangendo recursos como lendas, jogos, dança, música e pintura às crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da zona Norte de Manaus. Além disso, as crianças puderam apreciar e vivenciar brincadeiras indígenas e obras produzidas por nativos de tribos da Amazônia mediante obras de artes e histórias. Para isso, analisou-se a relevância de um projeto de aprendizagem, em uma turma de 2º período, numa escola de educação infantil perante a formação docente de uma pós-graduação. Os resultados desta pesquisa apontam para uma rica possibilidade de aproximação de crianças com o protagonismo indígena na realidade estudada e a importância da formação docente nas práticas educativas. Além de uma análise ante as ponderações feitas pelas crianças, que apareceram durante as dinâmicas desenvolvidas nesse projeto. Essa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e de campo, tendo como sujeitos as crianças e professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação docente; Protagonismo indígena.

1. Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: kamila.qg@hotmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas - UEA/Escola Normal Superior - ENS. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática - UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DAS ATIVIDADES COM PROJETO

Carla Fonseca Hoyos¹
Selma Souza de Oliveira²

RESUMO: Este relato trata das atividades desenvolvidas, em uma turma de 2º período da Educação Infantil, e pensada a partir da formação docente, realizada em serviço, em uma escola municipal da zona Centro-Sul da cidade de Manaus. O objetivo principal foi dar a oportunidade às crianças de experienciar o conhecimento de si e do mundo, mediante brincadeiras que contemplem elementos da Cultura Amazônica. Este trabalho justifica-se por dar relevância às brincadeiras focadas na cultura local, como propostas que dinamizam o ambiente de ensino-aprendizagem tornando possível uma maior interação do aprendiz que está em formação. A partir da ludicidade foi permitido às crianças do CMEI o encontro entre a arte, a música, e sua cultura local, como forma de expressão e experimentação que contemplem o letramento, na sua forma mais elaborada, conceitos matemáticos, narrativas, jogos, música e movimento, entre outros que colaboram para o desenvolvimento integral da criança, bem como da identidade, respeito e valorização da criança inserida na Cultura Amazônica. As atividades, inseridas na metodologia do projeto, mostraram-se importante para a comunidade escolar, pois oportunizaram a vivência da teoria e da prática e colaboraram diretamente para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; Cultura Amazônica.

1. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pós-graduada em Educação Infantil – ADCAM. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: carlafonsecahoyos@gmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Normal Superior - ENS. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática - UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

O LÚDICO NO DESPERTAR DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karla Gessy Silva dos Santos¹
Selma Souza de Oliveira²

RESUMO: O presente trabalho tem como finalidade relatar a experiência vivenciada durante o curso de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, onde foi desenvolvido durante o período de 1 ano e meio numa escola de Educação Infantil situado na zona Centro-Sul, junto as docentes da instituição. Apresenta também o resultado do projeto de ensino escolhido e aplicado junto às crianças da escola, por meio de atividades de expressão corporal, musical, oral e artísticas, tendo como finalidade despertar a identidade cultural da criança.

Palavras-Chave: Formação docente; Projetos, Educação infantil.

1. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Amazonas UFAM/CEFORT. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: karlagessy@gmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Normal Superior - ENS. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática – UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

O PRAZER DA LEITURA ATRAVÉS DO LÚDICO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Rosilda Rossetti da Costa¹
Selma Souza de Oliveira²

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar as experiências vivenciadas durante o Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, o qual dispõe em sua grade curricular a disciplina Projetos de Aprendizagem. Assim, investigar o processo de alfabetização e letramento de uma turma do segundo ano do ensino fundamental se constituiu o foco desta pesquisa. Meu interesse surgiu pelo contato com a realidade das crianças e professores em que a sala de aula foi meu observatório e laboratório, bem como pelas leituras e aulas sobre a importância da alfabetização e letramento que tive contato durante dois anos em uma escola da zona Centro Sul de Manaus. Este trabalho desenvolveu várias atividades metodológicas que foram aplicadas em busca de resultados significativos no processo de alfabetização e letramento, tendo o lúdico como recurso metodológico. Como resultado da pesquisa foi possível extrair conteúdos significativos e esclarecedores sobre o tema, perceber a importância não só do conceito e da prática da alfabetização vinculada ao letramento, mas também a responsabilidade e o prazer de o professor ter sua práxis enraizada neste conceito e vivenciar a construção do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação; Práticas Escolares; Projeto de Aprendizagem.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Graduada em Nutrição pela Universidade Nilton Lins. Especialização em Psicopedagogia e Gestão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Maurício de Nassau-UNINASSAU. Especializando em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: rossettinutri@hotmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Normal Superior - ENS Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática – UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

O DESPERTAR DA IDENTIDADE CULTURAL INFANTIL, ATRAVÉS DE VARIADAS FORMAS DE EXPRESSÃO

Selma Nídia Campelo de Souza dos Anjos¹
Selma Souza de Oliveira²

RESUMO: O presente relato é fruto do trabalho desenvolvido com crianças de 5 anos, do 2º período de Educação Infantil, numa escola municipal, na zona Centro Sul, da cidade de Manaus. Motivada pela vontade de trabalhar a cultura regional com as crianças, por meio dos projetos de aprendizagem, disciplina pertinente na grade curricular do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, promovido pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, via projeto Oficina de Formação em Serviço - OFS, a fim de despertar nelas, um olhar de interesse por sua própria cultura, o respeito pela diversidade cultural do outro e ao mesmo tempo estimular sua identidade cultural. Como metodologia para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem, foram usados jogos, pinturas, músicas e teatro, focados em temas regionais. Para fundamentar o trabalho, foram citados teóricos como Koudela e documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) que pautam a relevância das variadas formas de expressão como atividades primordiais para o desenvolvimento completo da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projetos de aprendizagem; Identidade cultural.

1. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: alaniscampel@hotmail.com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Normal Superior - ENS. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática – UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

BRINCADEIRAS ORIGINÁRIAS DO COTIDIANO DA FLORESTA: ORALIDADE, ESCRITA, JOGOS, EXPRESSÃO PLÁSTICA E CORPORAL

Solange Leal Salviano¹
Selma Souza de Oliveira²

RESUMO: O presente relato é resultado das experiências vivenciadas na prática pedagógica e desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil em um bairro de periferia do município de Manaus com o apoio do Projeto de Formação de Professores com foco em crianças de cinco anos. Para tanto, objetivou-se o desenvolvimento das experiências que foram colocadas em prática no cotidiano escolar após estudos específicos no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, por meio de um projeto, Oficinas de Formação em Serviço - OFS da Universidade do Estado do Amazonas. Durante o período de formação em serviço recebemos a orientação dos professores titulares, o apoio dos alunos assistentes à docência e egressos da UEA para que, a partir dos estudos teóricos e da construção do mapa conceitual com a visão da comunidade, professores, equipe técnica, com a identidade da escola e as necessidades de aprendizagem dos alunos a construção e aplicação de atividades que além de atender aos desejos dos alunos pudéssemos envolver a realidade amazônica.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação infantil.

1. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Pós-graduada em Educação Infantil – ADCAM. Especializanda em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: salvianosolange366@com

2. Professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Normal Superior - ENS. Professora/Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/ Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA. Mestre em Educação Matemática – UNESP. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br

WI-FI: CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO

Janderlandi Rodrigues Bastos¹
Maria Belacilda de Oliveira Feitoza²

RESUMO: Este artigo apresenta as ações desenvolvidas no projeto de aprendizagem, durante o curso de Pós Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente, desenvolvido na Escola Municipal Padre Calleri em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas durante o mês de maio de 2019 e tem como principal ação a aplicação da pedagogia de projetos com o objetivo de evidenciar a possibilidade de aliar as tecnologias como instrumento pedagógico e qualificar o processo de ensino e aprendizagem da matemática, usando processos metodológicos que envolvam a ludicidade, a psicomotricidade e recursos audiovisuais. As atividades desenvolvidas apresentaram um bom rendimento no que tange a participação e interesse dos alunos pois ao se analisar os resultados obtidos foi possível notar a grande eficácia da aplicação da metodologia estudada durante o curso.

Palavras-chave: Matemática; Pedagogia de projetos; Tecnologia.

1. Professor da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: bastosjanderlan@yahoo.com.br

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Formadora da Secretaria Municipal de Educação/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE. E-mail: belacilda@gmail.com – Orientadora.

WI-FI - CONEXÃO PARA O CONHECIMENTO: CONHECENDO AS PLANTAS MEDICINAIS

Luziete Correia da Silva¹
Maria Belacilda de Oliveira Feitoza²

RESUMO: Este artigo é resultado da intervenção pedagógica desenvolvida com alunos do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Padre Calleri, através de Projeto de Aprendizagem. Nesta proposta, desenvolvemos a interdisciplinaridade envolvendo as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e tecnologia. Através deste trabalho pedagógico buscou-se conhecer os diversos tipos de plantas medicinais e seus benefícios para a saúde humana, sendo promovido o estudo das plantas medicinais mais conhecidas dos educandos. Por meio de atividade tanto individual quanto em grupo, buscamos despertar nos alunos o interesse pelo processo de aprendizagem, através do uso de tecnologia como, por exemplo, o drone que sobrevoou alguns pontos da escola que os mesmos nunca tinham visto. Com o uso do drone percebeu-se o aumento no nível de interesse pelas atividades voltadas ao conhecimento das plantas medicinais e como as mesmas poderiam ser utilizadas no dia a dia para o tratamento e cura de alguns malefícios.

Palavras-chave: Projeto de aprendizagem; Etnografia; Planejamento; Tecnologia.

1. Professora de 1º ao 5º ano na Escola Municipal Padre Calleri. Licenciatura em pedagogia, pela Faculdade Centro Universitário do Norte/Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, na cidade de Manaus no Amazonas.

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Formadora da Secretaria Municipal de Educação/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE. E-mail: belacilda@gmail.com – Orientadora.

BRINCANDO, LENDO E ESCREVENDO COM MÚSICAS E POESIAS

Maria Tereza Batista de Lima¹
Maria Belacilda de Oliveira Feitoza²

RESUMO: O objetivo deste artigo científico é relatar a experiência vivenciada através do Projeto Interdisciplinar de Aprendizagem sob o tema: WI-FI uma conexão para o conhecimento, desenvolvido na Escola Municipal Padre Calleri, localizada na zona rural da cidade de Manaus-AM, contudo contemplando também alunos da área urbana. Sabe-se que o manuseio da tecnologia, na sociedade atual, faz parte do cotidiano de cada ser, não importando o contexto do qual este faz parte. Percebeu-se, após abordagem, que não importa a série em que cada educando se encontra, nem seu grau de conhecimento, pois os mesmos almejam inovação. Assim sendo, buscou-se a realização e desenvolvimento deste projeto pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, dentro de uma pós-graduação de formação em serviço para professores atuantes em sala de aula. Para alcançar êxito significativo, abordar-se-ão teóricos como Marli André que norteará o significado à pesquisa etnográfica, Moran para falar da complexidade e outros autores que fundamentarão a pesquisa quanto à importância de conhecer os interesses, curiosidades, anseios, desejos e vivências dos alunos, bem como entender que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança desde muito cedo, fazendo-nos perceber que esse estudo contribui de forma significativa ao crescimento profissional.

Palavras-chave: Tecnologia; Brincar; Inovação.

1. Formação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008); acadêmica do curso de Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: aterezabatista@hotmail.com

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Formadora da Secretaria Municipal de Educação/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE E-mail: belacilda@gmail.com – Orientadora.

WI-FI CONECTANDO-SE AO CONHECIMENTO: UTILIZANDO O VÍDEO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Olivia Gonçalves Tenorio¹
Maria Belacilda de Oliveira Feitoza²

RESUMO: O presente estudo foi elaborado a partir do uso da mídia digital como ferramenta de ensino-aprendizagem. O referido artigo visa trazer uma breve abordagem sobre o uso do vídeo musical como ferramenta de ensino-aprendizagem na perspectiva interdisciplinar descrita por Morin (2010), integrando diferentes saberes, entre as disciplinas estudadas fragmentadas na sua origem, mas que estabelecem diálogos entre si. A metodologia utilizada foi a etnografia no contexto da observação participante, em que os sujeitos, em questão os alunos, participam, pontuam, interagem, no decorrer do processo como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem. A integração dos saberes pelos alunos, através dos desenhos, quando eles integram as aulas e põem suas próprias impressões sobre o ensino. No âmbito escolar é possível afirmar que os alunos reelaboram seus saberes e fazem associações de acordo com os estímulos recebidos, estabelecendo conexões pertinentes às disciplinas.

Palavras-chave: Vídeo Musical; Interdisciplinaridade; Etnografia.

1. Aluna do Curso de Pós-Graduação Gestão de Projetos e Formação Docente Da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Egresso do curso de Ciências Biológicas da UEA-Manaus-AM.

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Formadora da Secretaria Municipal de Educação/Manaus. Membro do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE E-mail: belacilda@gmail.com – Orientadora.

MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR: SUPERANDO EXPECTATIVAS

Luis Augusto de Souza Cunha¹
Angélica Karlla Marques Dias²

RESUMO: O presente artigo teve o intuito de relatar a rotina diária da sala de aula e seus acontecimentos significativos tanto na vida do professor quanto na do aluno. Entre tantos acontecimentos, as manifestações de afeto, muitas vezes presentes na relação do educador com o educando, podem contribuir no aprendizado do aluno e até mesmo na evolução do professor como educador, um sujeito que tem um papel de extrema importância na sociedade em que estamos inseridos. A formação de professores tem sido pauta frequente de inúmeras discussões no âmbito acadêmico. Preocupados então com a qualidade profissional, o que em maior ou menor grau, acaba por se refletir na eficácia do ensino que se tem atualmente e, conseqüentemente, com a situação real da educação básica pública, surgindo assim a necessidade de qualificar cada vez mais professores.

Palavras-chave: Formação docente; Memórias; Experiência.

1. Geógrafo pela Universidade Estadual do Amazonas. Artigo apresentado como trabalho final do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Projeto e Formação Docente, pela Universidade Estadual do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

2. Professora Formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade Estadual do Amazonas. Membro Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete/UEA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. profangelicadias@gmail.com

A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Plácido Ronaldo dos Santos Ferreira¹
Angélica Karlla Marques Dias²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo fazer uma comparação bibliográfica de dois artigos já publicados relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de educação física. De forma que eles estejam incluídos nas aulas práticas de educação física escolar. Busca-se também, através da pesquisa, identificar estratégias adequadas para o desenvolvimento de habilidades motoras por meio dos professores. Sendo os professores os responsáveis de forma pedagógica a trabalharem com essas crianças portadoras de necessidades especiais. Entende-se que as dificuldades encontradas para que aconteça a inclusão de crianças com deficiência pode ser ocasionada por falta de conhecimento, imperícia ou negligência de alguns professores de educação física. Em virtude disso, é que se escolheu a delimitação: A importância dos professores na inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física. Para obter informações concretas e tal realidade e verificar uma assistência adequada a essas crianças. Como unidade de estudo buscou-se uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria, onde os professores desta escola foram submetidos a uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, tendo como metodologia estudar um sistema delimitado, ou seja, esta unidade de ensino. No outro artigo envolveu um trabalho de campo, direcionado a

1. Professor formado em Educação Física, aluno finalista do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente do Curso da Universidade Estadual do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

2. Professora Formadora do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, da Universidade Estadual do Amazonas. Membro Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete/UEA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. profangelicadias@gmail.com

professores da rede estadual de ensino da cidade de Patos de Minas - MG, realizado em 25 escolas estaduais deste município, dos quais foram 15 escolas do ensino fundamental e médio, e 10 somente do ensino fundamental.

Palavras-chave: Inclusão; Educação física; Deficiência motora.

AS DIFICULDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 1º AO 3º ANO NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE CALLERI: UM REPENSAR SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Cintya Maria da Silva Lima¹

Cristina Carvalho de Araújo²

Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: O artigo aborda o Projeto de Gestão sobre “As Metodologias de Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa e as dificuldades de leitura dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I”, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Integral Padre Calleri, localizada na zona rural de Manaus – Amazonas. Tem como objetivo intervir nas principais dificuldades de aprendizagem dos alunos com idade de 7 a 9 anos, em turmas de 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental. Nossa indagação surgiu da seguinte questão: Quais seriam os métodos adotados para intervir nas dificuldades de aprendizagem dos alunos? A aplicação do projeto foi intervir de maneira positiva no problema, levando principalmente os docentes a reflexão quanto à metodologia de ensino e aprendizagem adotada pelo mesmo. O projeto foi dividido em seis etapas distintas para que fosse avaliada a ideia de Heloisa Vilas Boas (2012). Como resultado do projeto, notou-se por parte dos docentes, o interesse em buscar novas propostas metodológicas considerando que os alunos da referida escola possuem especificidades diferenciadas por se tratar de uma escola localizada em zona rural. A fundamentação teórica abrange uma explanação concisa acerca do assunto de alfabetização e letramento pela visão dos autores como Paulo Freire (1987) e Heloísa

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação SEMED. E-mail: cintya_amore@hotmail.com

2. Orientadora. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com

3. Coorientadora. Prof.^a Dra. Formadora. da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

Vilas Boas (2012). Concluimos que o desenvolvimento do projeto de gestão auxiliou na intervenção da problemática referente às dificuldades de aprendizagem, resultando no aumento dos índices de aprovação dos alunos. Assim, a leitura e o letramento se fizeram presentes durante o processo de aprendizagem, colaborando com a formação de cidadãos críticos e construtores de seus próprios conceitos.

Palavras-chave: Projeto; Alfabetização; Letramento.

USO DE TECNOLOGIAS E INFORMÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR: FERRAMENTAS FACILITADORAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Neila Travessa da Silva Gonçalves¹

Cristina Carvalho de Araújo²

Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: O presente artigo objetiva relatar a experiência desenvolvida no curso de especialização “Gestão de Projetos e Formação Docente” da Universidade do Amazonas – UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Por meio do Projeto de gestão: “Atratividade das aulas com uso de tecnologias e informática”. Este tema foi escolhido através da necessidade de colaborar com alguns professores a trabalharem com uso das novas tecnologias e suas ferramentas, como uma das alternativas para melhorar o processo ensino aprendizagem, assim facilitando a troca de conhecimentos entre o professor e o aluno nas salas de aula, das séries iniciais do ensino fundamental I. Assim, objetivamos propor uso de metodologias que envolvessem as tecnologias disponíveis na escola, ampliando os conhecimentos adquiridos, socializando saberes. O projeto foi desenvolvido em quatro etapas focalizando a formação dos professores. A metodologia utilizada foi: reunião com a equipe escolar para divulgação do projeto, preparação para as formações, desenvolvimento das atividades e apresentação dos resultados. Para fundamentar nossas discussões, apoiamos-nos em alguns estudiosos: Moran (2000; 2012) e Souza (2011). Como resultado estamos observando professores mais interessados e entusiasmado em trabalhar utilizando as tecnologias e suas ferramentas, ampliando os conhecimentos dos alunos, melhorando o processo ensino-aprendizagem de forma significativa.

Palavras-chave: Tecnologias; Metodologias; Ensino-aprendizagem

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação. SEMED. E-mail: neila_travessa@hotmail.com

2. Orientadora. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coorientadora. Prof.^a Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA DO 1º AO 3º ANO DO BLOCO PEDAGÓGICO

Ariene Bezerra de Souza¹
Cristina Carvalho de Araújo²
Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal relatar as ações desenvolvidas no Projeto de Gestão com uso de práticas pedagógicas para auxiliar os professores que trabalham com alunos de 1º ao 3º ano do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental, em uma escola municipal na cidade de Manaus-AM, criando novas oportunidades de aprendizagens para que os alunos se apropriem do conhecimento de leitura e escrita. Para tanto, foi necessário criarmos situações didáticas que facilitassem a aprendizagem e incentivasse o aluno a aprender de maneira lúdica e espontânea. A coleta de dados se fez por meio de pesquisa etnográfica, no início do ano letivo. Para fundamentar teoricamente este artigo utilizamos as reflexões desenvolvidas por Albuquerque (2007), Bakhtin (1994), Soares (2003), Vasconcellos (2000), Kleiman (1995), Luckesi (1992) e André (1995). O Projeto traz em seu bojo resultados positivos, pois segundo os relatos dos docentes, os alunos estão alcançando gradativamente os resultados esperados no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Bloco pedagógico; Alfabetização e letramento; Gênero textual.

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: bsariene.10@gmail.com

2. Orientadora. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coorientadora. Prof.^a Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

GESTÃO DE PROJETOS: BOAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA PROFESSORES DO BLOCO PEDAGÓGICO

Robson de Sousa Melo¹
Cristina Carvalho de Araújo²
Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo relatar o desenvolvimento do projeto intitulado “Boas práticas de leitura e escrita para professores do Bloco Pedagógico”, realizado na Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, situada na zona rural do município de Manaus-AM. A finalidade do projeto é desenvolver a Prática da Leitura e da Escrita através de oficinas com os professores do Bloco Pedagógico. Para o desenvolvimento do projeto realizou-se reuniões com os professores, aplicação de questionários, aulas assistidas, oficinas de boas práticas e produção de materiais didáticos. Como fundamentação, recorremos aos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1972), Nelson Parra (1983), Libâneo (2003) e outros que se fizeram necessários. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade do trabalho diferenciado para que haja uma partilha maior de conhecimentos, sabendo que muitas vezes o dinamismo facilita a compreensão de determinados conteúdos. Além disso, as boas práticas, as exposições dos alunos, as trocas de experiências e a valorização das diferentes habilidades facilitaram a prática docente. Também mostram que as técnicas em que os alunos têm contato concreto, podem resultar em uma melhor aprendizagem, estimulando o interesse em aprender e aprimorar seus conhecimentos.

Palavras-chave: Gestão escolar; Planejamento; Metodologias de ensino; Prática pedagógica.

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: melllo_robson@hotmail.com

2. Orientadora. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coorientadora. Prof.^a Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

REFLEXÕES SOBRE A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS ATRAVÉS DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA

Rosa Maria Alves de Queiroz¹

Cristina Carvalho de Araújo²

Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da equipe gestora e a influência da família no desempenho escolar dos alunos, bem como discutir a importância da parceria entre família e escola para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Trata-se do resultado de um Projeto de Gestão, elaborado pela equipe gestora da Escola Municipal Professor Rubem da Silva Peixoto, situada na zona Leste da cidade de Manaus-AM. Os resultados foram amparados no exame da literatura científica para análise do que já se produziu sobre o tema. Acredita-se que as discussões viabilizadas pelo desenvolvimento e aplicação do projeto, puderam trazer contribuições significativas para os pais, equipe gestora e profissionais da educação, pois permitiram maiores esclarecimentos sobre a aprendizagem e a sua relação com a família, além de enfatizar a importância do papel da equipe gestora e sua contribuição para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Palavras-chave: Família; Equipe gestora; Desempenho escolar.

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: rosaalvesqueiroz@gmail.com

2. Orientadora. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coorientadora. Prof.^a Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Valcilene Domingos Oliveira Leão¹

Cristina Carvalho de Araújo²

Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: O artigo apresenta o Projeto de Gestão intitulado *Família e Escola com compromisso e competência ao promover resultados de excelência*. Este foi aplicado na escola objetivando a participação dos pais no acompanhamento na vida escolar dos alunos. Surgiu a partir da problemática sobre a participação da família na escola; e assim, motivando a equipe gestora a desenvolver um projeto de gestão para intervir na problemática em questão. Portanto, sendo acompanhada pela equipe de formadoras do Projeto de Oficina em Serviço – OFS, parceria entre SEMED/UEA. A metodologia aponta os caminhos percorridos e através dos relatos de experiência nos proporcionou o diálogo com argumentações referentes ao tema apontado. Realizando reflexões sobre a atuação da equipe gestora, utilizamos como instrumento o diário de campo constando as observações; assim fizemos as reflexões sobre a realidade vivida e as divergências das ações diretivas na escola pública. Ressaltamos o passo a passo da aplicação do projeto na escola e as discussões realizadas, evidenciando os resultados obtidos através do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: Família-escola; Equipe diretiva; Aprendizagem.

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: valcilene_leao@hotmail.com

2. Orientadora. Prof.^a. MSc. da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coordenadora. Prof.^a Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

PROJETO DE GESTÃO: BOAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO BLOCO PEDAGÓGICO

Maria Ozenilda de Lima¹
Cristina Carvalho de Araújo²
Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento do Projeto de Gestão: *Boas Práticas de Leitura e escrita no Bloco Pedagógico*, realizado no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. O Projeto de Gestão desenvolvido pela equipe gestora da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, teve como objetivo oportunizar estratégias para que o professor, dentro da sua organização e planejamento, possa desenvolver aulas diferenciadas diante dos resultados que os alunos apresentaram na Leitura e Escrita do Bloco Pedagógico. Para fundamentar estas reflexões nos apoiamos em estudiosos como Ferreiro (1999) e Soares (2012), além da Resolução nº 033/CME/2013, que trata da organização do Bloco Pedagógico. Como resultado, observou-se que os alunos do Bloco pedagógico que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem possuem diferentes níveis de escrita, portanto precisamos refletir sobre as práticas e intervir de outros modos.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Bloco pedagógico; Linguagem.

1. Discente da Pós-Graduação. Professora da Secretaria Municipal de Educação- SEMED. E-mail: nilda.limacota@hotmail.com.

2. Orientadora. Prof.^a MSc. da Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coorientadora. Prof.^a Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

PROJETO DE GESTÃO: MELHORIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES CONTRIBUINDO PARA O BOM CLIMA ORGANIZACIONAL E FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Francirlanda Holanda da Silva¹

Cristina Carvalho de Araújo²

Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: O presente relatório de pesquisa trata-se do Projeto de Gestão desenvolvido no curso de Especialização, na disciplina Projeto de Gestão. A inclusão da unidade de ensino CMEI Prof.^a Rosira dos Santos Monteiro no Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS – desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, ocorreu por meio de indicação dos assessores pedagógicos da SEMED devido à unidade escolar corresponder a determinados critérios para participação. O projeto justifica-se pela dificuldade de acesso e permanência de servidores na escola. Ele teve como objetivo valorizar os servidores da escola, melhorando continuamente os espaços de convivência, porque compreendemos que acolher bem tanto a comunidade interna quanto a e externa, proporcionará momentos agradáveis, além de incentivar as conquistas de aperfeiçoamento profissional a partir do diálogo harmonioso.

Palavras-chave: Projeto; Gestão escolar; Formação; Relações interpessoais.

1. Discente da Pós-Graduação. Diretora do CMEI Prof.^a Rosira dos Santos Monteiro da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: francir_holanda@hotmail.com

2. Orientadora. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coorientadora. Profa. Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO 3º ANO DO BLOCO PEDAGÓGICO

Terezinha Pereira Aires¹
Cristina Carvalho de Araújo²
Soraya de Oliveira Lima³

RESUMO: As questões abordadas neste trabalho tratam do Projeto de Gestão desenvolvido no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, do curso de Pós Graduação em Serviço, que ocorreu articulado ao Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, como resultado da pesquisa etnográfica, durante a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que deu origem ao título: “Práticas pedagógicas como estratégias para aquisição da leitura e escrita no 3º ano do Bloco Pedagógico”. O projeto de gestão foi desenvolvido na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, – DDZ Leste I, na cidade de Manaus-AM, que atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Classe Especial. Como objetivo, o projeto buscou contribuir para o processo de alfabetização e letramento dos alunos que compõem o bloco pedagógico na faixa etária de 6 a 8 anos de idade da escola. A pesquisa etnográfica na educação foi a metodologia empregada porque se caracteriza, fundamentalmente, pelo contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, pois permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, segundo (ANDRÉ, 1995). Desse modo, a coleta de dados deu-se no início do ano letivo, devido o diagnóstico, cujo resultado demonstrou uma problematização preocupante: de 120 alunos que participaram do diagnóstico no início do ano, 44% - que

1. Discente da Pós-Graduação. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: terezinha.p.aires@gmail.com

2. Orientadora. Professora MSc. da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br

3. Coordenadora. Profa. Dra. Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: sol_limaquine@hotmail.com

compõem o bloco pedagógico de 1º ao 3º - apresentaram dificuldade no aprendizado da leitura e escrita, no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Projeto; Letramento; Gestão escolar.

A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL COMO UM INSTRUMENTO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Adelle dos Santos Portilho¹
Alice Ramos Oliveira²

RESUMO: O presente artigo traz reflexões acerca de uma pesquisa que buscou elaborar um projeto de aprendizagem que trabalhasse, de forma dinâmica, por meio de uma perspectiva interdisciplinar, a dificuldade encontrada em uma turma de 4º ano no que se referia à interpretação textual, fazendo uso da metodologia da Pesquisa-ação. Os autores que embasaram a pesquisa fazendo reflexões sobre interdisciplinaridade e produção textual, foram: Bandler (1987), Possete (1996), Gil (2002), Monica Aiub (2006) e Oliveira (2009). A pesquisa-projeto foi realizada em um grupo de alunos pertencentes a uma escola municipal do Ensino Fundamental 1, localizada na zona Sul da cidade de Manaus-AM. Os resultados obtidos a partir da implantação do projeto de aprendizagem demonstraram que é possível trabalhar uma dificuldade pertencente à grade curricular de uma disciplina e, ao mesmo tempo, sanar problemas que perpassam por todas as outras.

Palavras-chave: Interpretação; Educação; Interdisciplinaridade.

1. Aluna do Curso de Pós-graduação da Universidade do Estado do Amazonas em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: portilhoadelleportilho@hotmail.com

2. Coordenadora escolar do projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: alice_amos@yahoo.com.br

ALFABETIZAR LETRANDO ATRAVÉS DE JOGOS INFANTIS

Monique Cabral Simão¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: Este trabalho objetivou destacar a contribuição do lúdico como recurso pedagógico, abordando jogos como instrumento facilitador para o aluno com dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita, com auxílio no processo de letramento. Os autores que contribuíram com as reflexões sobre a importância do lúdico e como ocorrem a alfabetização e o letramento nos alunos foram Vigotski (1984), Huizinga (1999), Fortuna (2000), Soares (2010), Marcelino (2004) dentre outros. As atividades maçantes, mecânicas e artificiais ainda se fazem presentes nas escolas, com o intuito de promover a alfabetização, provocando desinteresse pela maioria dos alunos. Diante desse problema, foi realizado um estudo focado na relação entre alfabetização e ludicidade, apresentando uma reflexão quanto à importância da ludicidade no processo de alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. Utilizou-se a sala de aula como pesquisa de campo, pesquisa qualitativa e etnográfica. Por meio deste estudo foi possível concluir que o lúdico é uma das formas mais agradáveis de trabalhar a leitura e a escrita, tornando assim, um processo prazeroso, construindo conceitos de forma dinâmica; jogando e aprendendo.

Palavras-chave: Lúdico; Dificuldades; Leitura; Escrita; Alfabetização.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: moniquecabralsimao@gmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação-OFS. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO: DESIGUALDADE SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Samara Almeida Ribeiro¹

Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: O tema desta pesquisa é *Educação: Desigualdade Social e Inclusão Escolar*. O objetivo deste projeto de aprendizagem foi sensibilizar e demonstrar aos alunos, de uma forma clara e objetiva, quais os fatores econômicos que afetavam as desigualdades sociais, as deficiências, favorecendo uma sociedade desigual. O estudo realizado foi baseado na pesquisa qualitativa e na etnografia escolar. Os principais problemas encontrados na turma pesquisada: haviam alunos considerados normais, outros inclusos com deficiências como autismo, TDAH e outros com dificuldades de aprendizagem, tais situações afetavam e influenciavam no desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Os resultados alcançados: melhorias nas aulas ministradas, as pesquisas realizadas na sala de aula e na escola mostrou a importância de ressignificar o currículo escolar, tornando as aulas diferentes e significativas para os alunos, entendimento sobre as desigualdades sociais, melhorando atitudes de respeito e solidariedade humana.

Palavras-chave: Desigualdade social; Inclusão escolar; Deficiências.

1. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Graduada em Licenciatura Plena em História (2005), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: samymura@hotmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Alessandra Silva Ramos¹

Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: As escolas públicas necessitam estar cada vez mais preparadas para abordar sobre o tema da educação ambiental, principalmente, nos anos iniciais de ensino do aluno, para que a sociedade possa compreender a necessidade que se tem nos dias atuais de ter um caráter ecológico, visando à melhoria do meio em que vive em decorrência de cada vez mais o planeta está sendo deteriorado pelo próprio homem que vive em sociedade. Com isso é necessário que ocorram a implantação de projetos ambientais nas escolas buscando assim alternativas possíveis e melhorias à qualidade de vida na sociedade em que vive. Visando assim iniciar nos primeiros anos, nas escolas públicas, esse assunto que vem cada vez mais sendo discutido no planeta. A criança é um ser em desenvolvimento social e intelectual, e as futuras gerações, portanto um grupo prioritário que deve ser trabalhado e conduzido de forma a internalizar aquilo que lhe é ensinado. Os autores que embasaram esta pesquisa foram: Carvalho (2001), Segura (2001) e Correia (2014). A participação dela é primordial para que os professores possam sentir se motivados a ministrar o tema da educação ambiental em sala de aula. É essencial que o ser aluno envolva se em projetos ambientais, pois assim irá construir conhecimentos que o levarão a torná-lo um cidadão ambientalista preservando assim o meio ambiente e a sociedade em que vive.

Palavras-chave: Educação ambiental; Sociedade; Escola pública.

1. Secretária administrativa na Escola Municipal Padre Mauro Fancello-SEMED. E-mail: ramos_leka@hotmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

HIGIENE PESSOAL, ESCOLAR E AMBIENTAL

Rosana dos Reis da Silva¹

Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: Este artigo científico tem como tema Higiene Pessoal, Escolar e Ambiental e objetiva socializar uma experiência de intervenção pedagógica para suprir as necessidades do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Manaus - AM. Esta turma apresentava duas situações problemas graves: a primeira, a grande maioria dos alunos chegava à escola com uniformes sujos, mal hálito, às vezes, urinados, sem o mínimo de higiene pessoal; a segunda, dos 21 alunos presentes na turma, 6 não estavam alfabetizados e 4 alunos eram repetentes e não conseguiam avançar na aprendizagem nem apresentavam o menor interesse em aprender. O objetivo deste estudo foi compreender que os hábitos de higiene pessoal influenciam na saúde do corpo humano, na qualidade de vida dos sujeitos e no convívio social. Para tanto, a pesquisa de campo utilizou como metodologia a abordagem qualitativa, privilegiando a etnográfica e pesquisa-ação, empegando, como estratégia, o Projeto de Aprendizagem. As atividades foram planejadas e desenvolvidas de maneiras diferenciadas, diversificadas e significativas, levando em consideração a realidade dos alunos e da escola, bem como os locais em que estes se encontram inseridos. Os teóricos que deram o embasamento a esta intervenção pedagógica foram: Melo (2000), Gasparin (2007), Faria e Monlevade (2008), Campo e Nigro (2009) e Ribeiro (2010). Estes autores referendam a história e a evolução do tema pesquisado os benefícios para a saúde da população. Os principais resultados foram: a higiene pessoal e coletiva foi adquirida por meio das atividades propostas; as dependências da escola passaram a ficar limpas e em condições do uso coletivo; os alunos entenderam que manter os ambientes limpos é responsabilidade de todos indistintamente; ainda, passaram a chegar à escola no horário correto da entrada, a trazer as tarefas escolares prontas e frutas limpas para o próprio consumo.

Palavras-chave: Higiene pessoal; Escolar; Ambiental.

1. Licenciatura em Pedagogia. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus. E-mail: rosana.reis1965@gmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Orientadora da pesquisa realizada. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

RESGATE DOS JOGOS DA CULTURA POPULAR

Olisneide Nascimento Conceição¹

Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo resgatar os Jogos da Cultura Popular. Os jogos ultrapassaram os muros da escola, ou seja, foram feitas pesquisas com as famílias, na internet e aplicação de questionário para verificar quais jogos da cultura popular que os pais dos alunos brincavam, assim os jogos foram levados pelas crianças por meio do diálogo com seus responsáveis de suas casas, ruas e comunidades para o cotidiano escolar, mais precisamente para as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I. O estudo foi feito através de pesquisa qualitativa de perfil etnográfico. Os principais autores para o embasamento teórico foram Kishimoto (1993), Friedmann (1996), Vygotsky (1998) e Carvalho (1992). Jogos esses que estão se perdendo ao longo do tempo devido à evolução urbana e tecnológica da atualidade, que invadem nosso lar ocupando nosso tempo com atividades que trazem comodismo e sedentarismo, além de aumentar distúrbios físicos, psicológicos e comportamentais na criança. Como principais resultados alcançados, percebeu-se que os jogos contribuíram significativamente para o desenvolvimento das crianças. Elas aprenderam por meio teórico prático, a obediência às regras e normas das brincadeiras, a ganhar e perder sem conflitos entendendo principalmente que perder faz parte jogo, portanto brincar e perder não as torna inferior ao colega, melhora as relações afetivas, torna-as pessoas mais equilibradas, melhora a qualidade de vida, assim, as aulas se tornam mais alegres, enfim, em todas as esferas além de ser uma ferramenta pedagógica importante, atrativa e diferenciada.

Palavras-chave: Resgate; Jogos populares; Cultura; Educação.

1. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Graduada em Licenciatura Plena em Educação, pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: olisneide.conceicao@seducam.pro.br

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Orientadora da pesquisa realizada. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

EXPERIÊNCIA DIDÁTICA PEDAGÓGICA COM PLANTAS MEDICINAIS

Anilda Maria de Omena Soares¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: Este artigo pretende socializar uma Experiência Didático Pedagógica com Plantas Medicinais, resultante do desenvolvimento de um projeto de aprendizagem em uma turma com vinte alunos, de ambos os sexos, do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Manaus-AM. Diante das dificuldades de leitura, escrita e comunicação oral da turma, foram propostas atividades diversificadas por meio de práticas pedagógicas inovadoras e da valorização da diversidade da sala, considerando o conhecimento prévio dos alunos. Teve como principal objetivo desenvolver conhecimentos sobre as plantas medicinais e seus benefícios à saúde individual e coletiva e, também, promover uma intervenção pedagógica com vistas à superação das dificuldades diagnosticadas na turma. A pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Os teóricos que contribuíram com as reflexões realizadas foram: Gurib-Fakim (2006), Andrade; Cardoso; Bastos (2007), Simões; Schenkel; Simon (2001), Elisabetsky (1997) e Botsari e Machado (1999). Nesta intervenção foi demonstrada que é possível trabalhar vários conceitos de ciências a partir do tema estudado e que o uso destes também contribui para o resgate da cultura popular e a valorização do aprendizado significativo dos alunos. Os principais resultados foram: maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas; compartilhamento de conhecimento entre os alunos; melhor desempenho e aproveitamento cognitivo dos alunos melhorando, também, a assiduidade às aulas, a participação e interesse nas atividades escolares.

Palavras-chave: Plantas medicinais; Intervenção pedagógica; Pesquisa.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Professora da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. E-mail: anilda2mo@gmail.com

2. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço - OFS. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

PROJETO FORMATIVO DOS PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS E MÍDIAS INTERATIVAS EDUCACIONAIS

Felipe Ramon Melo Rousel¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: Este artigo expõe o desenvolvimento de uma pesquisa de campo intitulada Projeto Formativo dos Professores: Alfabetização e Letramento, um diálogo entre teorias e mídias interativas educacionais, realizada em uma escola municipal de Manaus-AM. Compôs a pesquisa um quantitativo de 12 professores, 1 uma gestora e 6 alunos egressos das universidades tanto públicas como particulares da referida cidade. A pesquisa teve como objetivos demonstrar e vivenciar a dinâmica da formação continuada em serviço, por meio do Projeto Oficinas de Formação em Serviço – OFS, oferecida na escola em parceria entre Universidade do Estado do Amazonas - UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Buscou, também, compreender e considerar a importância da dimensão transdisciplinar na alfabetização e letramento, servindo-se do diálogo com as mídias interativas na educação básica e inclusiva. Os principais problemas diagnosticados nesta pesquisa foram: muitos alunos de 3º ao 5º ano chegam a essas séries sem domínio da leitura e escrita, os professores da escola resistiam ao domínio das mídias interativas o que ocasionava a baixa utilização dos programas educativos virtuais disponíveis na escola. Este estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa, etnográfica e pesquisa ação. Os autores que embasaram esta pesquisa de campo foram Nóvoa (1999), Belém (2003), Soares (2010), Romanowski (2007). Os principais resultados alcançados por meio dos laboratórios experienciais foram professores mais motivados e melhor capacitação para a sua prática pedagógica, as aulas se tornaram mais atrativas e participativas e os professores passaram a ter

1. Professor Graduado em Biologia. E-mail: felipe.rosell92@gmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

acesso aos recursos tecnológicos das mídias interativas que a escola possuía. Com isso, aprenderam a produzir materiais específicos para a alfabetização e letramento, além de ter sido destinado tempo para construção dos jogos interativos para os alunos inclusos na escola.

Palavras-chave: Formação continuada; Pesquisa; Alfabetização; Letramento.

PRODUÇÃO TEXTUAL, LEITURA E INTERPRETAÇÃO: ABORDAGEM AO MEIO AMBIENTE

Marlene Pereira Pinho¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o resultado de uma intervenção pedagógica envolvendo o estudo da Produção textual, Leitura e Interpretação: abordagem ao meio ambiente. Realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal de Manaus-AM. Foram trabalhadas diversas obras de escritores pertinentes ao tema abordado. A metodologia utilizada nesta pesquisa de campo foi qualitativa com uma abordagem etnográfica. Os alunos participaram das atividades no ambiente da sala de aula e fora utilizando os vários espaços escolares, executaram: recorte, colagem e pinturas de imagem, posteriormente criaram poemas, histórias, poesias, além de palavras que estes escolheram. Os autores que deram embasamento teórico foram: Brenman (2012), Elia (2012), Carraro (2011). Estas atividades realizadas serviram como incentivo para melhorar cada vez mais o processo de aprendizagem da leitura, escrita e vocabulário, assim como, a capacidade de pensar, raciocinar usando sua própria imaginação e criatividade, tendo em vista, as obras de escritores diversos estudados acima citado. Os resultados alcançados foram significativos e satisfatórios, isto é, os alunos ficaram mais espertos, atenciosos, dedicados, motivados, sempre prontos para escrever e ler os textos diversificados. O trabalho foi bem participativo e dinâmico, os alunos se sentiram contemplados por meio dessa estratégia de ensino e aprendizagem, espera-se que eles possam continuar o ritmo de leituras dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Leitura; Escrita; Interpretação.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: marleneppinho@gmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço-OF5. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

O ENSINO DA MATEMÁTICA E O USO DOS JOGOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE O APRENDER E O BRINCAR

Nilciana Conceição Trindade¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: O presente trabalho tem como tema central o ensino da Matemática e o uso dos Jogos como estratégia de ensino para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, que cujo objetivo principal teve como o de incentivar a compressão dos conteúdos matemáticos por meio de jogos lúdico-didáticos. A partir da observação realizada, constatou-se que a principal dificuldade dos alunos é a interpretação de textos, pelo fato de ainda terem dificuldade quanto ao domínio da leitura e à resolução de problemas matemáticos. Os autores que embasaram este estudo foram Brizuela (2006), Lara (2011), Ribeiro (2009), Shih (2012) e Wallon (2007). Utilizou-se, como metodologia, a pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico e a pesquisa-ação. Os principais resultados alcançados foram, consideravelmente, nas interpretações dos textos de problemas matemáticos. Os alunos ficaram mais concentrados, tiveram mais êxitos nos acertos dos problemas e passaram a olhar para a disciplina matemática com outra visão.

Palavras-chave: Matemática; Jogos; Conteúdos; Problemas.

1. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. E-mail: bia_mma@hotmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço - OFS. Orientadora da pesquisa realizada. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

A INTERDISCIPLINARIDADE PELO MOVIMENTO

Patrícia Barroso de Oliveira¹

Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são essenciais para o contexto acadêmico e social dos indivíduos por toda a vida. Contudo, ao olharmos dentro das escolas, especificamente dentro das salas de aula das escolas públicas, encontramos grandes lacunas referentes aos conhecimentos de área por parte dos alunos. Desse modo, o objetivo do presente trabalho foi incentivar o entendimento da matemática a partir de conteúdos interdisciplinares realizados por meio do movimento. Foram realizadas seções de atividades motoras como meio para auxiliar a aprendizagem das disciplinas citadas, especialmente, em conteúdos referentes à leitura e interpretação de textos. Durante as tarefas, foram observadas dificuldades de solucionar os problemas que envolvessem mais de uma operação, principalmente, multiplicação e divisão; porém, quando houve explicações e resoluções em que os próprios alunos adotavam o papel de participante do problema e realizavam movimentos para melhor exemplificação, a resolução era facilitada num curto espaço de tempo. Também foi possível observar que atividades motoras amplas têm melhor eficácia para o objetivo proposto, quando comparadas às atividades motoras finas. Desse modo, destaca-se a Educação Física, enquanto área referente ao movimento como fator primordial para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, facilitando o entendimento dos conteúdos. Além disso, o projeto de aprendizagem traz um método ativo para o ensino dos conteúdos, levando em consideração o indivíduo e seu contexto, fugindo ao modo tradicional.

Palavras-chave: Educação Física; Movimento; Interdisciplinaridade.

1. Profissional de Educação Física e acadêmica de pós-graduação stricto sensu pela Universidade Federal do Amazonas em Biodinâmica do Movimento Humano. E-mail: patriiciabarroso@gmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço - OFS. Professora Formadora da Secretaria de Educação Municipal - SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR POR MEIO DAS DOBRADURAS E IMAGÉTICO

Herundina Lins da Silva¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de alfabetização e letramento por meio da utilização de técnicas de dobraduras e do uso do imagético. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 1º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do município de Manaus-AM. Como estratégia metodológica, recorreu-se à abordagem qualitativa, buscando contribuições da etnografia e da pesquisa-ação para o estudo. E, para a análise utilizou-se como embasamento teórico André (1995); Faraco (2012); Ferreiro e Teberosky (1989); Ferreiro (1990, 1995); Gontijo (2003); Kramer (2010); Luria (1998); Mollica (2007); Soares (2003). Os resultados alcançados foram o avanço na alfabetização, uma vez que muitas crianças passaram da fase pré-silábica para a silábica. Conseguem ler palavras trissílabas simples e frases simples com sílabas complexas, reconhecem e grafam até 100, reconhecem formas geométricas. Despertaram grande interesse nas áreas de Ciências, Geografia, História e Artes; desenvolveram sua autonomia ao realizar atividades óculo-manual. Nas atividades avaliativas, demonstraram um aumento nos índices, portanto, alcançamos os objetivos propostos pelo projeto de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Dobradura; Imagético; Aprendizado.

1. Professora efetiva dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: linsherundina2@gmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço - OFS. Professora Formadora da Secretaria de Educação Municipal - SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE DOBRADURAS E O IMAGÉTICO

Márcia Leite Vásquez¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: O presente trabalho reflete e mostra os resultados obtidos na aplicação do projeto de aprendizagem sobre os processos de alfabetização interdisciplinar e a construção do saber, em parceria com o aluno para construir sua autonomia e protagonismo em seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Tem por objetivo principal proporcionar às crianças, do primeiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública, os encaminhamentos necessários para estes obterem os diversos saberes produzidos pelo homem e conteúdos escolares a fim de construir a alfabetização das diversas disciplinas, de modo imbricado e com a participação do aluno do início ao fim deste ano escolar. Incluindo nessas trajetórias do conhecimento o lúdico por meio das construções bidimensionais e tridimensionais, como a dobradura ao trabalhar duas famílias silábicas, concomitantemente, e/ou para letras iniciais de cada família silábica à serem representadas por figuras, imagens, utilizando também o emprego das técnicas de Artes como sublimação, carimbos, digitais, contorno, pontilhismo, etc. Autores que deram o embasamento teórico são da área de Linguística e com obras que versam sobre alfabetização e/ou ensino da língua materna como Krammer (2010), Ferreiro & Teberoski (1979) e Faraco (2012). Este projeto de aprendizagem seguiu os princípios metodológicos da pesquisa-ação, a partir da observação da turma de referência, escuta sensível, elaboração e aplicação do mesmo, reflexão sobre os conceitos de alfabetização e resultados encontrados. Pretendeu-se desta forma fomentar na criança o desejo de protagonizar a construção do seu conhecimento em parceria com a escola e família.

Palavras-chave: Alfabetização; Interdisciplinaridade; Autonomia.

1. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UEA. Pós-graduanda em Gestão de Projetos e Formação Docente pela UEA. Professora titular da SEMED - Manaus, desde 2014. E-mail: marcia_ln@hotmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço - OFS. Orientadora da pesquisa realizada. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

A PRESENÇA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESCOLA X RESPONSÁVEIS

Silvana Cabral Tomaz Passos¹
Alice Ramos de Oliveira²

RESUMO: Este artigo intitulado “A Presença da Ludicidade na Alfabetização e Letramento: Educação x Pais” teve como objetivo: refletir a importância do acompanhamento dos responsáveis nos processos de alfabetização e letramentos de seus filhos, alunos de uma escola municipal de Manaus-AM. A turma pesquisada apresentava, como principal problemática, alunos que possuíam baixa concentração e atenção, apresentavam dificuldades no ensino e aprendizagem no processo de alfabetização e letramento. Este trabalho foi realizado por meio da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os autores que auxiliaram nas reflexões realizadas, foram: Brougère (2001), Cunha (2007), Freire (1997), Ferreiro (2001), Garcia (2001), Osório (1996), Rojo (2009), Teberosky (2003), dentre outros. Os resultados alcançados: alunos motivados e mais frequentes em sala de aula, alunos comprometidos com suas atividades de leitura e escrita. Ampliaram a atenção e concentração nas atividades propostas, maior interação e integração dos responsáveis pelos alunos na escola e nas atividades propostas para casa.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Projeto; Educação; Pais.

1. Egressa da Universidade do Estado do Amazonas – UEA e Pedagoga. E-mail: cabral.si@hotmail.com

2. Coordenadora escolar do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS. Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. E-mail: alice_ramos67@yahoo.com.br

A LITERATURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA 4º FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Alessandra Maia de Souza¹

Maria Olindina Andrade de Oliveira²

RESUMO: O presente artigo trata-se da realização de um projeto de aprendizagem na Escola Municipal Abílio Nery, na turma da 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos/ EJA, com o tema: “A literatura no processo da leitura e da escrita na 4ª fase da EJA”. Tal projeto teve como objetivo desenvolver a leitura e a escrita por meio da literatura/ poesia, percebendo a sua importância para a formação do ser integral e do pensamento crítico e criativo. Utilizamos como metodologia diversas atividades como, acrósticos, leitura de músicas, escrita de poemas autorais, ilustrações de poemas e recitação. Destacamos a relevância do projeto como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, e, com isso, obtivemos como resultados autonomia para escrita de poemas autorais, melhoria na escrita, oralidade e enriquecimento de vocabulário.

Palavras-chave: Escrita; Leitura; Projeto de aprendizagem; Poesias.

1. Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. E-mail: alessandrascj@yahoo.com.br

2. Mestre em História Social/UFAM, Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e do LEPETE - UEA

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NA PRIMEIRA FASE DA EJA: UMA VIVÊNCIA COM PROJETO DE APRENDIZAGEM

Priscila Garrido Cordovil¹

Maria Olindina Andrade de Oliveira²

RESUMO: Este artigo trata sobre a experiência vivenciada no desenvolvimento do projeto “Os jogos no Processo de Alfabetização e letramento”, que foi realizado em uma turma da 1ª fase da Educação de Jovens e adultos - EJA, na Escola Municipal Abílio Nery, cidade de Manaus-AM. O projeto teve como objetivo aprimorar o processo de Alfabetização e Letramento dos alunos envolvidos, e teve como metodologia a construção de jogos didáticos e lúdicos com os alunos, os quais foram vivenciados em sala de aula por meio de atividades práticas realizadas em grupo, tendo como objetivo desenvolver a criatividade, a socialização, a autoestima, a memória e a atenção, aspectos fundamentais para a apropriação da leitura e da escrita. Como resultado, os alunos obtiveram uma melhora significativa no seu aprendizado, adquirindo autonomia para identificar e reconhecer letras e sílabas, fazer a leitura de palavras e pequenas frases, inclusive assinar o próprio nome, situação que ocorria com alguns alunos da turma.

Palavras-chave: Jogos; Alfabetização; Letramento; Projeto de aprendizagem.

1. Aluna do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente; Professora da Rede Municipal de Ensino. E-mail: pri_bino@hotmail.com

2. Mestre em História Social/UFAM, Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e do LEPETE – UEA.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRIMEIRA FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Cristina Mendes da Silva¹
Maria Olindina Andrade de Oliveira²

RESUMO: Este artigo aborda sobre a importância dos jogos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, partindo do projeto de aprendizagem *A utilização de jogos no processo de Alfabetização e Letramento na 1ª fase da Educação de jovens e adultos - EJA*, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Abílio Nery, na cidade de Manaus-AM. Tal projeto teve como objetivo desenvolver jogos que possibilitassem a aprendizagem da leitura e da escrita por meio da ludicidade. A metodologia utilizada envolveu o trabalho coletivo na construção de jogos didáticos e lúdicos com os alunos, vivenciados em sala de aula por meio de atividades práticas realizadas em grupo, as quais desenvolveram a criatividade, a socialização, oralidade, autoestima, atenção, memória, aspectos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao final do projeto de aprendizagem os alunos da 1ª fase da EJA adquiriram um conhecimento mais amplo acerca do processo de leitura e escrita, por meio das práticas realizadas em sala de aula com a confecção e utilização dos jogos.

Palavras-chave: Jogos; Alfabetização; Letramento; EJA.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação.

2. Mestre em História Social e Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação e do LEPETE/UEA.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE APRENDIZAGEM

Caroline Martins de Carvalho Santos¹

Maria Olindina Andrade de Oliveira²

RESUMO: O presente artigo trata sobre a realização de um projeto de Aprendizagem com o título “A paródia como recurso didático na Alfabetização Científica na 5ª Fase da EJA”, em uma turma de 5ª fase da Escola Municipal Abílio Nery. O projeto buscava como objetivo desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão dos conteúdos de ciências e/ou conhecimentos científicos dos alunos. Para tanto, utilizou-se como metodologia atividades em grupo, jogos lúdicos, músicas, poesias e produção de paródias articuladas aos conteúdos do bimestre. Com o uso desse recurso didático na disciplina de Ciências, foi possível desenvolver a alfabetização científica e garantir um processo de leitura e escrita com mais autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Leitura; Escrita; Paródia; Projeto de aprendizagem.

1. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Aluna egressa do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. E-mail: cmcarolsantos@gmail.com

2. Mestre em História Social/UFAM, Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e do LEPETE -- UEA.

A PARÓDIA COMO RECURSO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA 5ª FASE DA EJA-EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Iamara de Freitas Bezerra¹

Maria Olindina Andrade de Oliveira²

RESUMO: A compreensão e a observação dos temas sugeridos em ciências exigem um conhecimento e domínio de conteúdos como estrutura e função das células, divisão e reprodução celular, por exemplo, tais conteúdos nem sempre são entendidos de maneira satisfatória, a proposta do uso da paródia propõe facilitar este entendimento. Assim, conceitos de Biologia, que a princípio parecem abstratos e restritos aos alunos, podem ser atualmente popularizados, despertando a atenção do aluno para a necessidade do conhecimento científico que será abordado no desenvolver destas atividades. Portanto, os objetivos propostos foram de desenvolver a leitura, a escrita, e a compreensão dos conteúdos de ciências/conhecimentos científicos na 5ª fase da EJA, compreender os conceitos científicos trabalhados na disciplina Ciências, relacionar os conceitos científicos com o cotidiano do aluno e produzir paródias por meio dos conceitos apresentados. O método utilizado foi o indutivo, que por meio da observação e da coleta de informações, pôde-se verificar a forma como os professores ajudam na aprendizagem, com o uso do lúdico.

Palavras-chave: Paródia; Recurso didático; Alfabetização científica.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Especialista em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino de Ciências - UEA. E-mail: yamarabezerra@hotmail.com

2. Mestre em História Social/UFAM, Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e do LEPETE -- UEA.

JOGOS LÚDICOS E TECNOLÓGICOS APLICADOS EM GEOGRAFIA NA QUINTA FASE DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Regina Carmélia Cantisani Pinto¹
Maria Olindina Andrade de Oliveira²

RESUMO: A prática de jogos no ensino da EJA auxilia na formação pessoal dos alunos, bem como nas etapas de construção de conhecimento geográfico, oportunizando melhoria em seu rendimento e na fixação de conteúdos escolares. Portanto, deve ser considerado que, no ensino da Geografia em sala de aula, são necessárias outras linguagens para a comunicação do conteúdo, que incluam os gêneros textuais, audiovisuais, a linguagem cartográfica e os próprios jogos. O trabalho proposto tem como objetivos utilizar jogos tecnológicos e geográficos para atender às necessidades de leitura e escrita dos alunos, compreender a função dos jogos no processo de aprendizagem e estimular o raciocínio lógico através da aplicação de jogos. Foi utilizada como metodologia para embasamento deste trabalho o referencial teórico com objetivo de embasar estudos realizados salientando o uso de jogos lúdicos e eletrônicos em geografia.

Palavras-chave: Jogos; Lúdicos; Tecnológicos; Geografia.

1. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Graduação em Licenciatura Plena em Geografia. E-mail: cantisaniregina3@gmail.com

2. Mestre em História Social/UFAM, Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e do LEPETE -- UEA.

Agosto de dois mil e vinte, cento e noventa e sete anos da instituição do decreto que
criou o Ensino Elementar no Brasil

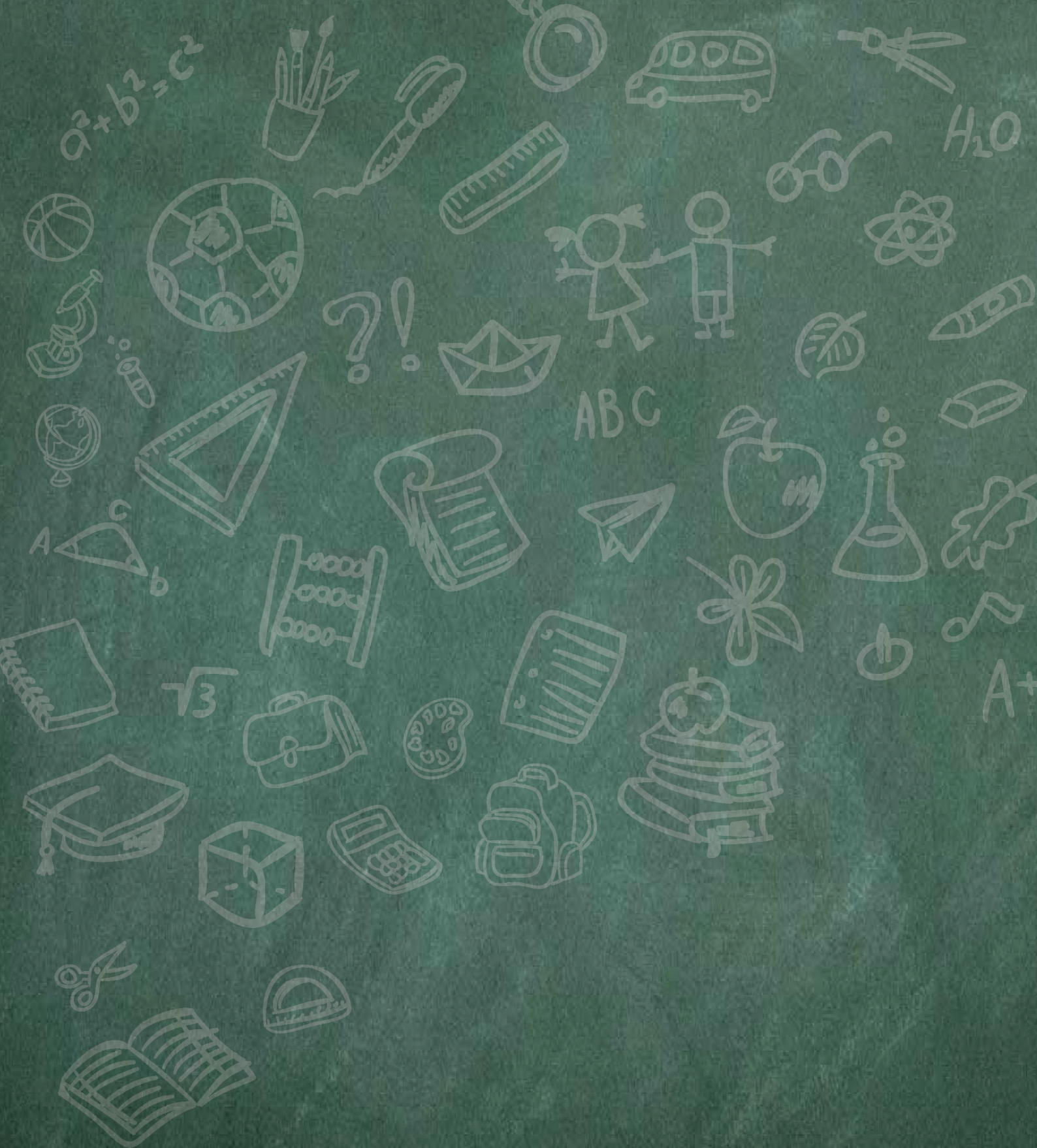


para conhecer mais a *editora*UEA e suas publicações, acesse o site e nos siga nas redes sociais

editora.uea.edu.br

ueaeditora





UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



editora
UEA



SEMED
Secretaria Municipal de
Educação