



Prefeitura
Municipal de
Porto Alegre



*Experiências
que fazem a
diferença
na educação
pública
de Porto Alegre*

Fazendo a Diferença

Esta edição da Revista {CONHECER} traz experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

São construções a partir da sala de aula, onde docentes entreveem as possibilidades de produzir/reproduzir conhecimentos, superando as dificuldades do dia a dia.

Os diferentes relatos que compõem esta edição evidenciam que, no processo ensino/aprendizagem, os estudantes apontam dúvidas, pesquisam e estabelecem relações. Isso os estimula para novas buscas, entendimentos e descobertas. De outro lado, mostram o professor não como apenas um transmissor de informações, mas, também, como um provocador de situações de aprendizagem.

A SMED publica essas experiências para difundir as boas práticas. Não se trata de apresentar modelos, mas de evidenciar atitudes que possam inspirar e incentivar novas experiências. As páginas da Revista {CONHECER}, portanto, ficam abertas para ressaltar o trabalho do professor da RME na sua inquietação por tipos de intervenções que fazem a diferença, ou seja, que buscam a qualificação da educação pública de Porto Alegre.



Cleci Jurach
Secretária de Educação de Porto Alegre

Índice

<i>Dinossauriando e Construindo Conhecimentos</i>	4
<i>Os Ciberespaços da Juventude: Nem só de Internet se Faz um Byte</i>	9
<i>Cálculos de Áreas de Quadrados e Retângulos Utilizando Planta Baixa</i>	12
<i>Sólidos Geométricos e Planificações</i>	15
<i>Um Grupo de Crianças muito Especiais: Inclusão como Projeto de Escola Infantil</i>	18
<i>Pedagogia da Poesia e Desenhos nas Aulas de Educação Física: “Vâmo Brincá de Arrodiá de Arrodiadera de Pião?”</i>	21
<i>Família na Escola</i>	24
<i>Práticas de Leitura em Turmas de A10</i>	27
<i>Educação Ambiental: Mudar, Construir e Transformar</i>	30
<i>Ambiente e Vida</i>	33
<i>Alfabetização e Letramento: O que Dizem os Alunos?</i>	36
<i>Vamos Brincar com Bonecas? Infância, Brinquedo e Inclusão Social</i>	39



Visita ao Museu de Paleontologia da UFRGS

Dinossauriando e Construindo Conhecimentos

Ana Cristina Motta da Silva
EMEF Profª Ana Íris do Amaral

Proporcionar espaços de aprendizagens dinâmicos, contextualizados e produtivos, em sala de aula, é uma tarefa árdua. Por isso, acredito que o trabalho pedagógico deva estar articulado dentro de uma perspectiva de projetos:

Toda proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; de cooperação com o grupo sob uma autoridade mais experiente e de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; de interesse e de esforço; de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA; HOR, 1998 p.19).

No ano letivo de 2011, na turma A32 (terceiro ano do primeiro ciclo) da EMEF Profª Ana Íris do Amaral, enquanto revisava as questões relacionadas ao sistema de numeração decimal, fomos conversando sobre a importância da matemática em nossas vidas cotidianas. Pensamos em várias situações em que a matemática aparece em nossas rotinas. Começamos a perguntar-nos: Será que sempre foi assim? Será que no tempo passado acontecia isso?

Logo surgiram várias hipóteses, e começamos a refletir sobre a história da matemática, quando nossos ancestrais utilizavam cordas ou ossos para quantificar, agrupar e registrar quantidades. Mas os interesses dos educandos foram direcionado-se a um passado

mais remoto ainda: o dos dinossauros. Começamos a pesquisar e buscar diversas informações sobre esses seres fantásticos que habitaram, por milhões de anos, o nosso planeta Terra.

Solicitei aos alunos que levassem na próxima aula algum material sobre esse tema. No outro dia fui abordada, já no pátio, onde as crianças mostravam o que tinham trazido de suas casas. Foi uma “enxurrada” de materiais (dos mais diversos): revistas, bonecos mordedores, robôs, entre outros.

Em um primeiro momento, fiz um levantamento dos conhecimentos prévios sobre esse assunto. Observei que muitos educandos desenharam pessoas caçando dinossauros. Através desses desenhos, fizemos uma tabulação gráfica de quantos da turma acreditavam que as pessoas caçavam dinossauros e quantos achavam que ainda não existiam pessoas quando aqueles seres viveram. Depois de montarmos os gráficos, fomos assistir a DVDs buscando informações. O primeiro DVD a que assistimos foi Em busca do Vale Encantado. Após assistirmos ao desenho animado, voltamos aos questionamentos: apareceu alguma pessoa caçando algum dinossauro? Por que será que isso não apareceu?

A primeira aprendizagem sistematizada sobre o tema estudado foi então que não existiam pessoas naquela época. Logo após, fomos pesquisando e aprimorando nossos conhecimentos, lendo e fazendo registros por escrito, como relatórios ou resumos de textos informativos. Trabalhamos com a ideia de evolução das espécies. Que as vidas em nosso planeta já sofreram muitas modificações e que o processo ainda continua. E que as condições climáticas também alteraram muitos as condições das vidas em nosso planeta.

Um dos maiores objetivos e desafios desse projeto era fazer com que as crianças pesquisassem informações, que lessem e que desejassem aprender. Ler no sentido mais amplo, ler para descobrir e ampliar aprendizagens. O ler e o escrever com seus papéis sociais. Ir além das decodificações, além da alfabetização.

Compreendemos que para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas. Assim, cabe ao professor realizar o trabalho de aquisição da tecnologia da escrita, somando à interação com diferentes textos escritos, bem como criar situações de aprendizagem que se aproximem do uso real da escrita fora da escola. (MACIEL; LÚCIO, 2009, p. 32).

Pude observar que isso foi acontecendo aos poucos. Foram aparecendo pesquisas feitas através da internet ou de revistas, a partir das quais liam informações e divulgavam para os colegas. Ler e buscar a compreensão do que se lê é trabalhar com o papel social da nossa língua materna. E essas leituras e escritas devam ser realmente significativas:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como; capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse; habilidades de interpretar, produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura



Exposição Dinossauros da Patagônia no Barra Shopping Sul

que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever; sabendo utilizar a escrita para encontrar e fornecer informações e conhecimentos, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

Tivemos algumas saídas pedagógicas de campo a fim de aprimorarmos nossos conhecimentos e vivenciarmos outras fontes de informações. Uma das primeiras saídas de campo foi a visita ao Museu de Paleontologia da UFRGS. Lá, vimos réplicas de fósseis de vidas primitivas de nosso planeta e toda a escala de evolução da vida na Terra. Conhecemos as diferentes Eras. Mas o que mais chamou a nossa atenção foi o guaibassau, um fóssil descoberto em Candelária, no Rio Grande do Sul. Esse fóssil é um representante do período Triássico, um dos mais antigos do mundo. Descobrimos que há a hipótese de paleontólogos, através desse fóssil, de que a vida dos dinossauros começou no Sul do Brasil.

Após a visita ao museu, uma equipe de estudantes de Paleontologia foi até a escola fazer uma oficina de réplicas de fósseis em gesso. Mais tarde, fomos à exposição Dinossauros da Patagônia, no Barra Shopping Sul, onde as réplicas eram em tamanho real. Foi uma experiência fascinante, e acredito inesquecível, pois, para muitas crianças, foi a primeira vez que foram a um shopping. Seus olhos brilhavam, fascinadas por tudo.

Outra questão abordada foi a ambiental do nosso planeta. Solicitei que observassem em suas pesquisas se apareciam resíduos ou poluição nas matas, florestas e mares e os possíveis impactos que aconteciam na época estudada. Refletimos o quanto a nossa espécie tem agido de forma destrutiva — que poluímos a água,



Herrerasaurus - Barra Shopping Sul



Conhecendo o Guaibassau

que é fonte de manutenção da vida; matamos animais e derrubamos árvores. Nesse momento, abordei sobre a formação de um olhar crítico para a preservação e manutenção da natureza. Também tentei desconstruir a ideia antropocêntrica em relação ao meio ambiente, e refletimos que o mundo não é somente para os humanos e que nós fizemos apenas uma parte desse imenso universo.

Na medida em que íamos estudando e aprendendo coisas novas, o nosso vocabulário ficava cada vez mais próprio. Falávamos em Pangeia, Gondwana, Laurásia e em Pantalassa de maneira que nos parecia cotidiana.

O projeto ganhou vida e se movimentava dinamicamente. Várias vezes pensei em encerrá-lo, mas aí aparecia uma pesquisa nova, uma outra informação ou um novo material. E lá íamos outra vez buscar novas informações e aprender coisas novas. Foi assim praticamente o ano letivo inteiro, e, com todo esse movimento, todos os ambientes escolares, e inclusive as aulas especializadas, aderiram ao projeto. Na biblioteca, a procura era por livros de dinossauros, e o professor da biblioteca, Mauro, virou: “Velocimauro”. O professor Lauro Modkovski, de Educação Ambiental, aderiu ao projeto e preparou aulas sobre a evolução das plantas. Fizemos uma Trilha Ecológica onde observamos desde os musgos até os grandes pinheiros e as árvores frutíferas. O pessoal do Liau, coordenado pelo professor Paulo Fagundes, preparou uma oficina sobre a Deriva dos Continentes. A professora arte-educadora, Josabeth Roso, fez réplicas de biscoito em caixas de sapatos com cenários respectivos da Era Mesozóica. Em Educação Física, com a professora Zuleika Albuquerque, através dos Jogos Cooperativos ou Recreativos, os movimentos

eram de reprodução de presas e predadores, ou de velocidade igual a esse ou aquele dinossauro, sempre numa perspectiva de preservação e cuidado com o meio ambiente. Tivemos um convite da professora de Ciências, Eneida Porto, do terceiro ciclo, para irmos conversar com os educandos de C10. E lá fomos nós, os “pitoquinhos”, falando com propriedade do tema estudado, deixando o pessoal boquiaberto e encantado com a maneira como discorriamos sobre o assunto dinossauros.

Esse foi o trabalho realizado com a turma A32, no qual tivemos acesso a muitas informações, aprendemos coisas novas e nos constituímos como grupo. Em nosso último dia de aula, entreguei para os educandos Certificados de “Dinossauriador”. Foi um contentamento. Exibiam para a escola inteira os certificados.

Acredito que o conhecimento é uma das melhores formas de pensarmos e praticarmos a preservação e a manutenção das vidas em nosso planeta. É importante descobrir que várias formas de vida já habitaram esse mesmo espaço que hoje habitamos, em condições

climáticas diversificadas, mas sem agredir diretamente o meio ambiente, e que outras tantas formas habitá-lo-ão em um futuro. O maior desafio desse projeto, e que se estende para fora das paredes da escola, é este: conhecer o passado para compreender melhor o presente e preservar para o futuro.

Lembrando Piaget (1972, [s. p.]):

O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é, assim, a essência do conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento.



Moldando uma réplica em gesso de um fóssil de dente de um dinossauro



Recebendo os certificados de “Dinossauriadores”

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. Carmen S; HORN, M. da Graça S. Por uma pedagogia de projetos na educação infantil. Revista Pátio, a 2, n. 7, p. 16-19, nov. 1998/jan. 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita. São Paulo, Ática, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios

da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca Izabel Pereira, MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). Belo Horizonte: Autêntica : Ceale, 2009, p.13-33.

PIAGET, J. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S; STENDLER, F. Reading in: Child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Trecho traduzido disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm>. Acesso em 02 de maio de 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, Leda. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.



Os Ciberespaços da Juventude: Nem só de Internet se Faz um Byte

Anderson Santos

Grupo de Apoio Político-Pedagógico da SMED

Conexões: plugado e desplugado

Abro o editor de textos e o cursor pisca, pisca, pisca e aguarda meu movimento inicial. Enquanto o cursor me diz “mexa-se, estou esperando”, uma infinidade de *bits* e *bytes* viajam através de fronteiras que não existem, levando informações de um lado para outro. Desconectado do ciberespaço, me proponho a escrever sobre ele.

Na pilha de textos que me acompanha – em papel, não em abas de navegação – Elisabete Garbin me pergunta “como escrever sobre este assunto sem senti-lo ‘defasado’ antes mesmo de abordá-lo, ainda que provisoriamente?” (2003, p. 120). A coleção de artigos e livros, tal qual o cursor que pisca, operam como discursos¹ de uma realidade que me impulsiona. Representam e instituem minha realidade.

Ghirardelli Jr. (2003) salta da pilha e diz “a mente não consegue apontar para o real e explorar o real sem a linguagem”, e Tomaz Tadeu esgueira-se e afirma que “a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo” (1994, p. 237).

Eu, em meio a este fluxo de informações que se renovam e multiplicam, que evoluem e se defasam, procuro um ponto longe das narrativas totalizantes, sem perder o foco no todo. Tento manter meus olhos no holos² e fugir das metanarrativas iluministas. Então, os dedos se movem e o cursor “fala”.

Enquanto isso, jovens no mundo todo abreviam distâncias, trocam experiências e produzem identidades culturais com o uso da internet. O que me questiono é: A cibercultura continua arraigada ao computador e à internet?

Ciberespaços Físicos: Quando o Intangível se Torna Palpável

Estou Professor de Matemática nas redes privada e pública de Porto Alegre, convivendo diariamente com jovens de diversos níveis de ensino, mas este não é o único espaço que dividimos. Muitos de meus alunos vivem conectados e são meus amigos de Orkut, Facebook, Twitter e MSN e, através das ferramentas desses sites, trocamos recados e experiências.

Na escola, esses jovens me falam sobre seus dilemas “internéticos”, as brigas, os envolvimento, as novas fotos e os novos amigos, as comunidades com as quais se identificaram, enfim, sobre sua vida social vivida nas teias da web.

É frequente ver/ouvir, nos diálogos desses jovens, frases iniciadas com “ontem de tarde no Face a [nome] me disse que”, ou “eu tava no MSN e o [nome] veio me falar que”. Nesses discursos, também fica claro que o uso das possibilidades dessas ferramentas de tecnologia cria novas possibilidades não só de conflito, mas de desfecho dos mesmos. Tal situação fica evidente quando uma aluna da sétima série diz, por exemplo, em diálogo com uma colega: “Ontem à tarde eu bloqueei o [nome] no MSN. Ele só fica falando de aula, querendo saber de trabalho e tema”.

Esta linguagem, tão inerente aos *softwares* e sites que os jovens frequentam, passa então a ser incorporada ao seu vocabulário diário. Em determinado momento numa escola, um dos casais de alunos apareceu separado no intervalo. Quando perguntei à aluna o que havia ocorrido, ela se virou para mim e disse: “deletei sor”.



¹Discurso, aqui, refere-se ao conjunto de enunciados pertencentes a campos, instituições ou situações sociais e que possuem caráter normativo e regulador, colocando em funcionamento mecanismos de produção do real por meio da produção de saberes, estratégias e práticas.

²Holos: Todo – Olhos no holos é uma brincadeira com as letras que se trocam, um jogo de possibilidades.

Se a identidade cultural é uma invenção, e em alguns grupos de jovens esta invenção parte do ambiente virtual da internet para o convívio diário – conjunto de ações, acontecimentos, diálogos e experiências em relação ao outro –, transformando o intangível em tangível, podemos supor que convivemos com ciberidentidades, onde perfis se transformam em documentos, emails tornam-se endereços, e tudo o que o cursor piscante “fala” se torna discurso.

O Código Binário e a Formação de Pares

Não há relação de poder sem pares, como não há produção de saber sem poder. Foucault (1992) destacou-se na pilha de textos para não me deixar esquecer. O próprio saber é binário quando alia a positividade à formação discursiva.

Assim, a formação de pares acaba por gerar os ímpares ou não pares.

Aqui, não usaremos o verbete diferença. Diferença é o que falta ao subtraendo para igualar-se ao minuendo. Quando definimos diferença no outro, é normal que pensemos no que falta ao próximo para que aquele se iguale a nós.

Na subtração, também chamamos a diferença de resto.

Se houver os iguais e os diferentes, enquadrados (assujeitados) na posição de diferença, é consequência ver o não-igual como resto, e resto, além de diferença, é o que sobra de uma divisão – o que não será usado, o descartável ou o fracionável. Menos do que um inteiro, o resto é frágil.

Aquele que está assujeitado à situação de negado será nomeado através da não-semelhança, não-paridade.

O código binário formador dos *bits* de informações que alimentam computadores e suas funcionalidades aparece, também, nas relações sociais dos jovens fora da internet. Enquanto aquele par é amigo do Face, e o outro é amigo do MSN, aquela amiga em especial está inserida em todos os seus círculos de vivência, sem nunca ter sido “bloqueada” ou “deletada”. Assim como o código binário, são os pares que definem as (e se definem nas) vivências e convivências dos jovens em espaços físicos que se misturam a ciberespaços.

Se a internet se propõe a encurtar fronteiras, sua contrapartida acaba por impor novos limites na convivência social, unindo pares e excluindo não-semelhantes.

É possível, então, perceber que essa nova identidade cultural dos jovens usuários das ferramentas da internet se faz, binariamente, em ambientes virtuais e não-virtuais, ambientes estes que se mesclam em linguagens

e ações, alimentando-se e retroalimentando-se. Nem só de internet se faz um byte nesses grupos jovens. As vivências e relações pessoais sem uso de teclado e mouse acabam por gerar informações importantes para a alimentação dos dados virtuais que identificam e dão identidade aos grupos de pares, assim como aos de não-semelhantes.

O ciberespaço oferece, ainda e além da visibilidade, momentos e espaços de verdadeira confissão e constrição. Ao mesmo tempo em que buscam o maior grupo, a maior aceitação, a maior rede, estes jovens precisam de momentos onde suas individualidades possam ser exercidas, ainda que binariamente. É comum ouvir nos diálogos frases como “eu preciso te contar uma coisa, mas te falo à tarde pelo MSN”, ou seja, onde ninguém poderá nos ouvir.

A Produção de Saberes na Formação de Bytes

Um byte é uma unidade de armazenamento.

O “conhecimento” do computador é armazenado e enviado em *bytes*. Mas se o computador é apenas a ferramenta, o instrumento utilizado, é correto dizer que em muitos momentos nosso conhecimento e os nossos saberes são produzidos e divididos através de *bytes*.

Com os jovens da geração @, essa produção de saberes em forma de *bytes* se intensifica. As pesquisas escolares, notícias, diálogos, aconselhamentos, trocas... quase tudo em suas vidas gira em torno de computadores e da internet. Quando brigam com seus pais e amigos, é nos blogues que colocam suas mágoas, seus pensamentos. É através do MSN que conversam com seus amigos, e é no Orkut ou Facebook que plantam suas verdades, seja em seus próprios perfis e comunidades, seja em recados e depoimentos divididos com seus pares.

Os saberes desses jovens transformam-se em bytes. Em geral, o que lhes perpassa vira informação eletrônica. Mas, sendo uma geração internet, e tendo no computador não apenas um instrumento, mas uma extensão de si, não estarão estes jovens encarando a escola como (ou transformando-a em) uma página a ser visitada? E os professores não operam como pop-ups que lhes saltam a frente com informações que, muitas vezes, não foram solicitadas? Shoppings, lojas e academia não figuram entre os sites adicionados na lista de favoritos? E os sujeitos de seu círculo não se afiguram como instâncias que podem ser bloqueadas, bem como liberadas e clicadas duas vezes quando quiserem acessar?

É em *bytes* que se faz a produção de saberes dos jovens da geração internet?

E, se os saberes dependem do poder e das relações de poder que ocorrem também na binariedade dos encontros, e na múltipla variedade de possibilidades que definem um momento, contestar esta nova realidade não seria apenas resistir a ela, no sentido que Veiga-Neto nos ensina quando diz que a “resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder – e não de uma relação de poder” (2007, p. 127)? Essa resistência não validaria, enfim, a produção de saberes na produção de *bytes*?

Cabe pensar para onde a educação e os educadores irão caminhar.

É ponto pacífico que o saber não se restringe necessariamente a uma disciplina institucionalizada. Quando tratamos da educação de jovens tão intensamente conectados a tecnologias de informação e a atualizações instantâneas, penso que devemos iniciar as discussões para a formação de um cybereducador.



Hipertexto x Narrativas

Rosa Maria Hessel Silveira destaca que “são as narrativas pontuais – aquelas com personagens singulares, situados num tempo e num espaço – as que parecem mais contribuir para o estabelecimento de práticas culturais e de verdades” (2005, p.208). Com a escola sendo vista enquanto página a ser acessada, as narrativas extemporâneas dos jovens passam a ser encaradas, assim, como hipertextos.

Hipertexto é um texto suporte que acopla outros textos em sua superfície, cujo acesso se dá através dos *links* que têm a função de conectar a construção de sentido, estendendo ou complementando o texto principal.

O cybereducador será, então, o navegador que conectará os espaços-sites que os jovens da geração internet visitam, com as narrativas-hipertextos que eles produzem,

em busca da produção dos *bytes*-saberes que as diversas relações de poder envolvidas no cenário tecnologias-pedagogia-educação produzem.

Lembrando a advertência de SILVEIRA:

“se a pedagogia e a educação na modernidade pretenderam tirar o sujeito de sua imediatez, de seu entorno particular [...] para introduzi-los nas grandes narrativas [...] esqueceram o quanto e como os sujeitos, por outro lado, continuam se constituindo através das pequenas e cotidianas histórias que nos explicam vidas, ‘destinos’, acontecimentos, causas, azares.”

Então, estando a geração internet em nosso meio, assujeitando, sendo assujeitada, produzindo discursos, narrando, desenvolvendo estratégias, envolvendo-se nas relações de poder, produzindo saberes, enfim, mostrando-se e enquanto uma identidade cultural forte, alvo de análise de estudos culturais em diversas esferas, o que faremos nós, educadores, para não negar esta cultura, respeitando o não-semelhante? Como se tornar um cibereducador, capaz de administrar todas as novas tarefas-ferramentas no ambiente multiusuário das salas de aula? Como ser mais do que um *pop-up* com informações indesejadas, participando efetivamente da constituição das pequenas e cotidianas histórias que se linkam, inter cruzam e interagem dentro do grupo de alunos?

Referências Bibliográficas

- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@as Juvenis, Indentid@des e Internet: Questões Atuais. In: Revista Brasileira de Educação – Maio/Jun/Jul/Ago 2003 nº 23. ANPED.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. Introdução à Filosofia. São Paulo: Manole, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: _____. (Org.). O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, Escola e Cultura: Breve Roteiro para Pensar Narrativas que Circundam e Constituem a Educação. In: _____. (Org.). Cultura, Poder e Educação: Um Debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. São Paulo: Autêntica, 2007.



Cálculos de Áreas de Quadrados e Retângulos Utilizando Planta Baixa

Belissa Severo dos Santos Schönardie
EMEF Jean Piaget

O conhecimento matemático é um dos mais valorizados em todo o mundo. Tão importante é este conhecimento em nossas vidas e, no entanto, é inacessível para uma boa parte da população. (MORELATTI, SOUZA, 2006, pág. 266)

O presente artigo tem como objetivo apresentar e justificar o projeto realizado no ano letivo de 2010, com alunos do segundo ano do terceiro ciclo, para regime ciclado, equivalente ao oitavo ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget. Visa, também, apresentar tal projeto como ferramenta para o trabalho com áreas de figuras planas, bem como retomar a ideia de multidisciplinaridade.

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), tem-se como um dos objetivos para o ensino de Matemática:

identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas (PCN, 1997, pág. 37)

E para o objetivo específico de Geometria, encontra-se ainda que o aluno deve, entre outros:

Construir o significado das medidas, a partir de situações-problema que expressem seu uso no contexto social e em outras áreas do conhecimento e possibilitem a comparação de grandezas de mesma natureza. (PCN, 1997, pág. 56)

Buscou-se, então, trazer ao aluno oportunidade para tal, pois não apenas tratou-se dos cálculos a serem realizados, mas de oportunizar o debate acerca da situação atual das moradias, do valor investido, das condições sociais, entre outros.

Ainda acerca do ensino de Geometria, Souza, Rêgo (2010), traz que:

Atualmente percebemos que a distribuição dos conteúdos de Geometria aparece de maneira mais diferenciada e bem distribuída ao lon-

go dos capítulos de alguns livros didáticos, (..) Entretanto, percebemos que ainda prevalece a cultura de considerar os conhecimentos geométricos difíceis, de menor importância que os de Álgebra e de Aritmética. (SOUZA, RÊGO, 2010, pág. 5)

De fato, por vezes, nós, professores, preocupamo-nos tanto em trabalhar todos os conteúdos competentes a determinado ano letivo, que nos permitimos ensinar a Geometria, ou mesmo tópicos, ao final do ano letivo, após ter ministrado os “conteúdos mais difíceis e importantes”.

Início do Projeto

Para a componente curricular Matemática, esperava-se que, ao final do projeto, o aluno fosse capaz de calcular áreas de quadrados e retângulos, recordasse operações no campo dos números inteiros e racionais e trabalhasse com proporções, atentando aos detalhes do seu projeto, pois os alunos foram desafiados a criar medidas coerentes para suas plantas, para posteriormente mobiliar suas casas.

Durante os encontros, os alunos elaboraram então plantas de casas, para posteriormente calcular suas áreas – total e área por cômodo. Para simplificar os cálculos, os cômodos utilizados eram quadrados ou retangulares¹, podendo ainda ser ampliados para outras formas geométricas, de acordo com a necessidade do professor.

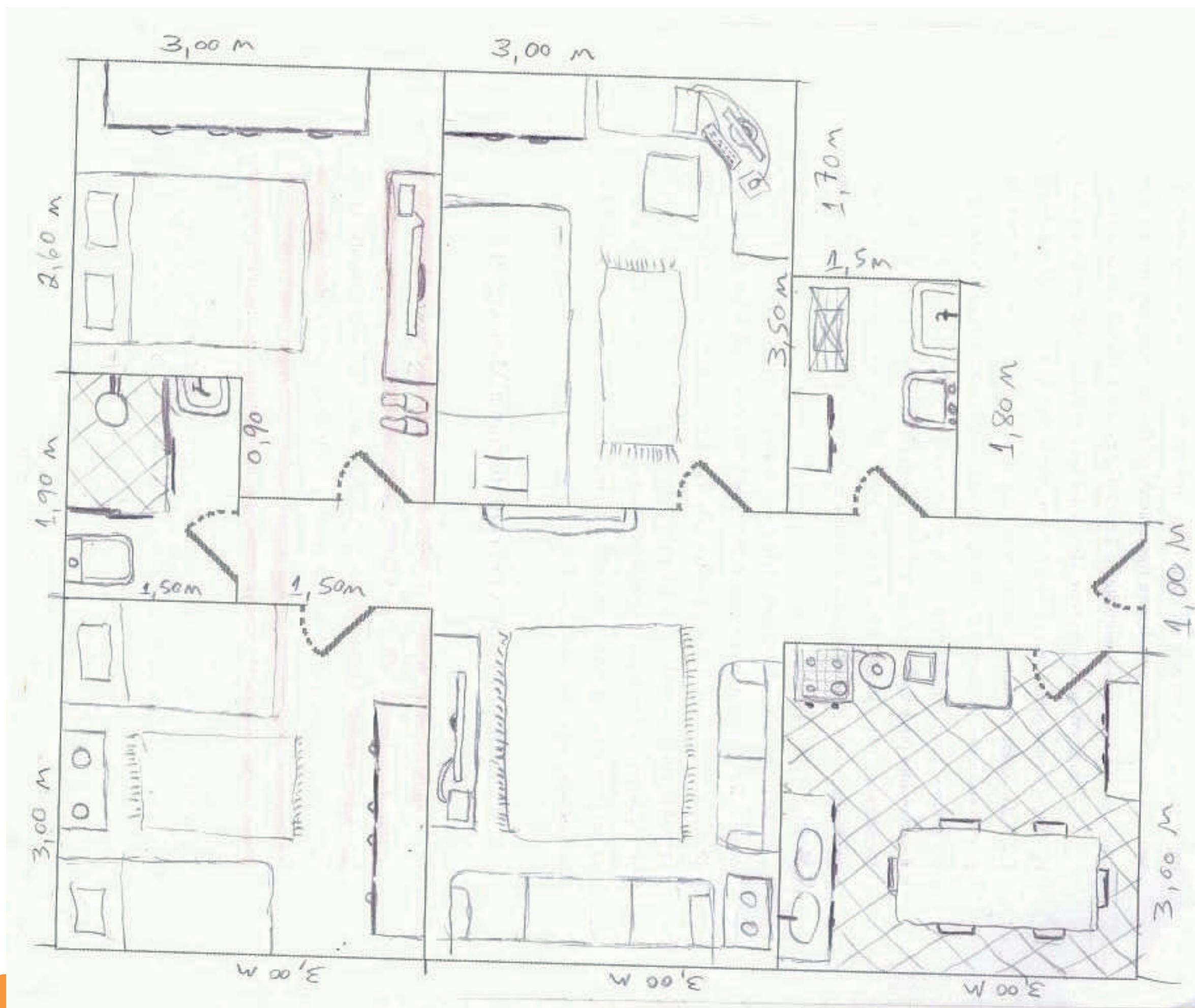
Os alunos, separados em duplas, receberam uma folha com uma sugestão de planta baixa em branco, sem as medidas das paredes. Primeiramente, deveriam indicar tais medidas, para então desenhar o interior da casa, atentando às proporções dos móveis. Neste momento, foi aberta discussão acerca de quais medidas são compatíveis com uma residência, desde as menores medidas aceitáveis até gigantescas mansões. Foi ressaltado aos alunos sobre a importância do cuidado com as proporções no desenho dos móveis de cada cômodo, com questionamentos como: “poderia uma parede de 5 metros comportar uma cama que ocupasse toda a sua extensão?”.

¹Para calcular a área de um quadrado, utiliza-se a fórmula $\text{Área} = \text{lado}^2$, e para calcular a área de um retângulo utiliza-se $\text{Área} = \text{base} \times \text{altura}$.
Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/area-de-figuras-planas/area-de-figuras-planas.php>, acesso em 06/05/2012.

Em seguida, cada dupla calculou as áreas dos cômodos e área total do imóvel, estipulando valor para o mesmo. Neste ponto, cabe ressaltar que, enquanto alguns calcularam cômodo por cômodo e efetuaram a soma para o cálculo da área total, outros a realizaram pelo “contorno” do imóvel, afirmando ser “mais fácil desta maneira”.

Por fim, elaboraram um anúncio, indicando valor venal e contato – fictício – para compra e apresentaram aos colegas.

Exemplo de Trabalho:



²Para calcular a área de um quadrado, utiliza-se a fórmula $\text{Área} = \text{lado}^2$, e para calcular a área de um retângulo utiliza-se $\text{Área} = \text{base} \times \text{altura}$. Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/area-de-figuras-planas/area-de-figuras-planas.php>, acesso em 06/05/2012.

Entende-se por multidisciplinaridade: conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação. A multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, o qual se encontra fragmentado em várias disciplinas. Fonte: DIEB – Dicionário Interativo da Educação Brasileira <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=90>>, acesso em 06/05/2012.

★ <u>QUARTO DE CASAL</u> $2,60 \times 3,00 = 7,80$ $1,50 \times 0,90 = 1,35$ $9,15 \text{ m}^2$	<u>QUARTO SOLTEIRO</u> $3,00 \times 3,00 = 9,00 \text{ m}^2$
<u>ESCRITÓRIO / QUARTO</u> $3,00 \times 3,50 = 10,50 \text{ m}^2$	<u>BANHEIRO</u> $1,90 \times 1,50 = 2,85 \text{ m}^2$
<u>SALA</u> $(3,00 + 1,00) \times 3,00 = 12 \text{ m}^2$	<u>COZINHA</u> $3,00 \times 3,00 = 9,00 \text{ m}^2$
<u>DISPENSA</u> $1,80 \times 1,50 = 2,70 \text{ m}^2$	<u>CORREDORES</u> $(1,00 \times 3,00) + (1,50 \times 1,00) = 4,50$
<u>ÁREA TOTAL = 59,70 m²</u>	
<u>VENDE-SE APARTAMENTO COM 59,70 m². 3 DORMITÓRIOS, BANHEIRO, SALA AMPLA, COZINHA SOB MEDIDA E DISPENSA INDEPENDENTE. TRATAR PELO F: 91000008</u>	



Trabalhando a Multidisciplinaridade

Pode-se ainda considerar o projeto como multidisciplinar², pois o tema em questão pode simultaneamente ser abordado em diversas componentes curriculares. Apresento algumas sugestões:

História e Geografia: Explorar a história do bairro, situação econômica/condição social dos moradores, como são as casas no bairro e por quê, bem como sua localização.

Filosofia: Abordar o tema lar, discutindo com os alunos sobre como são seus lares, como seria o lar ideal, e o que os alunos podem fazer para o manter ou mesmo melhorar. Falar acerca do papel que desenvolvemos como cidadãos na constituição de um lar.

Língua Portuguesa: Motivar os alunos a escreverem sobre o tema lar/casa, idealizar e concretizar os anúncios. Abordar sobre os diversos meios de comunicação existentes para a propaganda, bem como discutir sobre quais são atualmente – e para o bairro – os mais eficazes para tal.

Língua Estrangeira: Trabalha em parceria com a Língua Portuguesa, traduzindo os diálogos elaborados para a respectiva língua. Comparar a situação econômica brasileira e de outros países, bem como a forma como são as residências.

Educação Artística: Auxiliar nos desenhos das plantas baixas, mostrando a visão de topo e reforçando as proporções. Caso haja disponibilidade, construir maquetes das casas, abordando assim a tridimensionalidade.

Considerações Finais

O trabalho foi válido, pois os alunos engajaram-se na proposta, e muitos reforçaram conteúdos nos quais ainda apresentavam dificuldades, como por exemplo o cálculo com números decimais. Além disso, o trabalho em duplas proporcionou aos alunos oportunidade para exercer cordialidade, bem como outros aspectos do trabalho em parceria. Em todos os trabalhos, foi possível perceber que ambos os integrantes haviam colaborado.

Outro aspecto a ressaltar é que o projeto conta com a colaboração de professores de diversas áreas, de forma que, para o aluno, o aprendizado pode parecer mais significativo.

Espero, com este artigo, ter alcançado também o objetivo de trazer uma proposta diferenciada para o trabalho com Geometria Plana, para diferentes etapas de formação, de modo a ter auxiliado outros docentes, ampliando seus horizontes.



Sólidos Geométricos e Planificações

Camila dos Reis
EMEF Chico Mendes

Este trabalho tem como objetivo apresentar e justificar o projeto realizado no ano letivo de 2011, nos meses de abril e maio, com alunos do terceiro ano do terceiro ciclo, para regime ciclado, equivalente ao nono ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, e que se estendeu aos demais anos/ciclos. Visa também apresentar tal projeto como ferramenta para o trabalho da geometria e da pesquisa quantitativa em todos os níveis de aprendizagem e diferentes disciplinas.

Para tanto, será realizado relato da aplicação do projeto.

O texto demonstrará, através do projeto, que o conteúdo de geometria pode ser estudado por todos os anos/ciclos, bem como a estatística. Entende-se que a preocupação com o ensino de conteúdos como geometria e estatística deve existir desde o início da escolarização, o que pode ajudar na compreensão de outros conceitos e ampliar o entendimento e relação do aluno com o mundo em que vive.

O Projeto

O projeto dos sólidos geométricos e planificações é um trabalho estatístico e geométrico sobre o conhecimento dos alunos da EMEF Chico Mendes em relação a figuras planas e espaciais. Esta proposta surgiu da carência deste conhecimento por parte de alunos e professores dos diferentes níveis de aprendizagem.

Buscou-se o aprendizado de conceitos geométricos, do desenvolvimento da habilidade de utilização de instrumentos de medida (régua, compasso, transferidor), da compreensão da metodologia do trabalho científico, e interpretação de dados estatísticos e sua representação gráfica, que seriam cobrados pelos professores das demais disciplinas pensando na apropriação deste conhecimento para utilização no Ensino Médio.

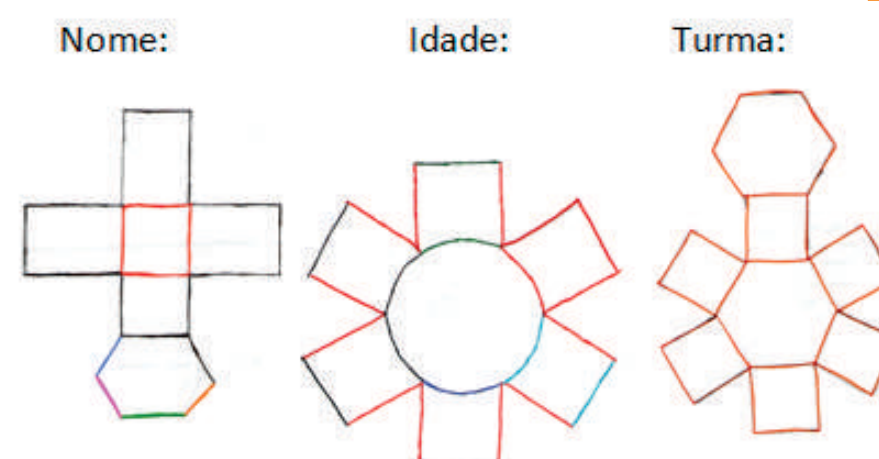
Objetivou-se, em matemática, que o aluno pudesse identificar os sólidos geométricos e entender conceitos (ponto médio, medidas, planificações, volume, área, perímetro etc), além de conseguir desenvolver o pensamento estatístico e científico em relação à pesquisa, bem como a crítica ao processo de pesquisa e análise de dados e entendimento do estudo quantitativo. Via-se, também, a necessidade de inclusão dos alunos na cultura digital, que se restringia ao uso da internet para pesquisa qualitativa.

Para tanto, a metodologia empregada para o projeto em questão foi a pesquisa quantitativa, utilizando como instrumentos cédula, com desenho de planificações, elaborada pelos alunos, bem como seus conhecimentos prévios sobre os assuntos propostos.

Para finalizar, existe a necessidade, sempre que possível, de exercer a interdisciplinaridade no estudo de algum conteúdo, pois constituí-la dá maior significado ao aprendizado, e assim o aluno passa a compreender a abrangência e utilidade do conhecimento desenvolvido, o que facilitará a ampliação da rede de relações que poderá estabelecer com outros conteúdos e disciplinas.

Cronograma

Na primeira etapa do trabalho os nono anos (C30) foram separados em grupos nos quais realizaram-se estudos dos conceitos geométricos. Foram confeccionados os sólidos geométricos (cada grupo deveria escolher apenas um sólido para trabalhar) com a utilização de régua, compasso e transferidor, bem como a elaboração de moldes do sólido escolhido para pesquisa (deveriam ser desenhadas três planificações: uma para correta construção do sólido e duas que não constroem o sólido escolhido, mas se aproximam da forma desejada).



Exemplo de cédula de pesquisa desenvolvida:

Na cédula do exemplo, o grupo escolheu construir um prisma de base pentagonal. A cédula tem um espaço para o nome do aluno pesquisado, a idade e a turma. O aluno pesquisado deveria observar o sólido geométrico construído e procurar a correta planificação. Esta pesquisa foi aplicada em alunos de primeiro a nono ano.

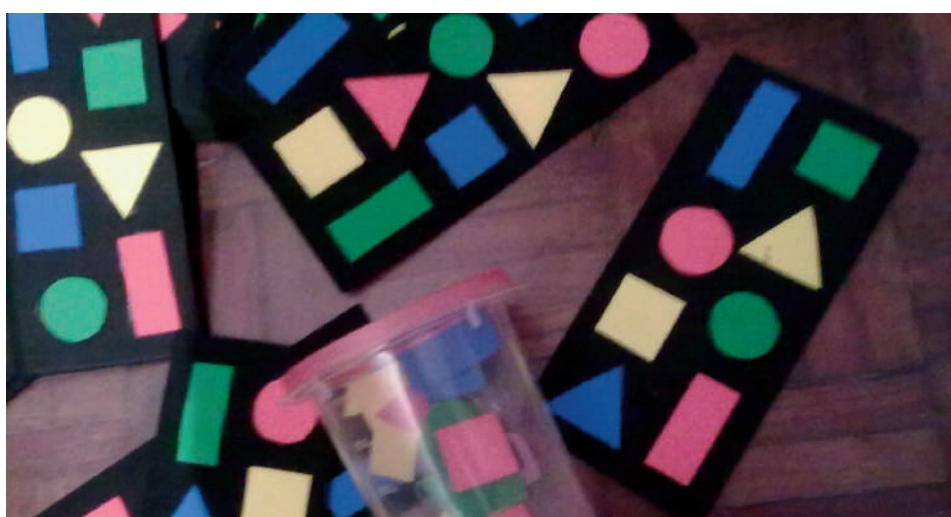
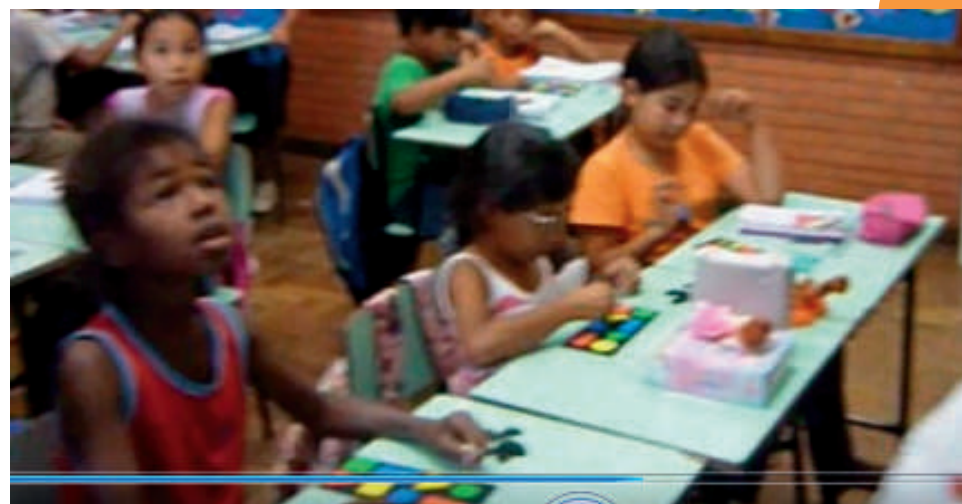
Para esta primeira etapa, foram utilizados quatro períodos, em média. Os alunos formaram grupos de colegas a sua escolha, de até quatro componentes, e os

grupos escolheram duas turmas de faixas etárias bem diferentes para pesquisar.

Na segunda etapa, ocorreu a coleta dos dados. Os grupos entravam na turma escolhida, mostravam o sólido construído, sem que houvesse qualquer explicação de forma, de composição ou conceitos. Basicamente com a fala, “construímos esta forma geométrica. Para isto, recortamos uma das figuras que estão vendo nesta cédula e colamos. Então, qual destes três desenhos que vocês têm na cédula certamente construiria o sólido que estamos mostrando?” O aluno pesquisado tinha três desenhos na cédula e deveria escolher o que melhor representasse o sólido, marcando com um “x” a figura escolhida.

Os grupos, após recolher a primeira pesquisa, tinham por tarefa pensar maneiras de apresentar as formas geométricas planas básicas para os alunos que iriam pesquisar (se necessário, utilizariam as mais complexas também). Esta atividade deveria ser pensada especificamente para a idade com quem iriam trabalhar. Após a aula dada pelo grupo, deveria ser feita a pesquisa novamente. Esta etapa foi realizada fora do período de aula, mas na mesma escola.

Nesta fase, surgiram propostas que surpreenderam as expectativas da professora, e dos alunos e professores das turmas pesquisadas. Alunos trouxeram, por iniciativa própria, um bingo com formas e cores para os pequenos e foram feitos trabalhos com o tangram¹ para os maiores, e os professores contribuíram cedendo o tempo para aplicação, muitos deram continuidade ao assunto partindo do apresentado. Uma professora



forneceu um livro que contava uma história com as formas e cores, também para os pequenos. A aplicação do bingo pode ser vista nas fotos.

Na terceira etapa, os alunos foram à informática com o intuito de inserir no Excel as tabelas dos dados coletados e gerar gráficos. Deveriam transportar e organizar tudo no Power Point, que foi animado para a apresentação aos professores de outras disciplinas e às turmas de C30 do turno da tarde.

Dispôs-se de, em média, quatro períodos de matemática. O mais importante neste momento foi a garantia do espaço na informática concedido pela escola, que priorizou o projeto.

Este momento causou tanto estranheza às professoras, por imaginar que os alunos sabiam tudo de informática; quanto aos alunos, por pensarem o contrário, ou seja, que as professoras são antiquadas e não entendem nada do universo digital.

Os alunos, apesar de saberem utilizar ferramentas da internet para relacionamento, tais como MSN, Orkut e Facebook, não sabem realizar outras tarefas na internet, bem como não trabalham com as demais ferramentas que o computador oferece. Aqui, não se refere a atalhos para escrita ou acessos, e sim à utilização de mecanismos como editor de texto (Word), planilha eletrônica (Excel) e apresentador de slides (Power Point).

Apenas a título de reflexão, acredita-se que dentro da realidade de uma escola municipal – que objetiva que seu aluno tenha instrumentos básicos para, assim que possível, inserir-se no mercado de trabalho – tal conhecimento faz-se fundamental, salientando-se que foi uma das tentativas deste trabalho.

As professoras puderam apresentar aos alunos algumas ferramentas que eles desconheciam e que eram muito úteis, principalmente neste trabalho. Os alunos, com rapidez e sem dificuldade, logo aprenderam e foram além do esperado, incluindo os alunos com dificuldades cognitivas e de comportamento, que apreciaram mais do que os demais o instrumento de aprendizagem.

Foram feitas as apresentações elaboradas pelos grupos, utilizando-se do Power Point. Neste momento, foram feitas as intervenções a respeito do dado estatístico que estavam apresentando. Algumas das indagações feitas foram: as diferenças de resposta de meninos e meninas; as diferenças de resposta dos mais novos e dos mais velhos; que fatores contribuíram para os resultados obtidos; o como uma pesquisa pode ser manipulada ou não; e o quanto um determinado dado estatístico que ouvimos ou vemos na mídia é verdadeiro.

¹Tangram é um jogo muito utilizado pelos professores de matemática para apresentar aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental (até o 6º ano) formas geométricas, trabalhar a lógica e a criatividade, retas, segmentos de retas, pontos e vértices.

Para o aluno, foi um momento importante de reflexão e contribuição para os colegas de ano/ciclo e aos profissionais que assistiram as apresentações.

Os grupos puderam perceber que os alunos da escola em geral pouco sabiam das formas geométricas e como conceituá-las, pois concluíram que depois da aula dada os resultados melhoraram bastante, independentemente de idade.

co quanto ao processo de pesquisa e análise de dados e entendimento da pesquisa quantitativa e da utilização do instrumento digital.

Para este projeto, dispôs-se do tempo da turma, que seria utilizado para realização de outros conteúdos em detrimento deste, que trouxe resultados positivos não apenas à disciplina de matemática como às demais, pois



Considerações Finais

À escola faz-se indispensável a discussão e construção de alguns conceitos desde o início da escolarização. O que pareceu não ser frequentemente trabalhado, talvez por insegurança, foi desenvolvido pelos alunos para toda a escola, através deste projeto em que puderam propor o início e talvez um formato de desenvolvimento do conteúdo de geometria.

Para os alunos, este projeto foi uma ferramenta importante ao desenvolvimento da autoestima, dos conhecimentos geométricos, do pensamento estatístico e crítico-

o tratamento de informações e redação do trabalho científico é trabalhado por todas as áreas do conhecimento, bem como o envolvimento da geometria na contribuição a outros conceitos.

Sem dúvida, neste projeto a receptividade das outras turmas, professores e escola, contribuíram para o êxito da proposta. Construiu-se um elo entre os temas tratados e abriu-se a possibilidade de intervenção das áreas do conhecimento, trabalhando as questões abordadas dentro de um contexto científico e social. Espera-se que este projeto possa servir de mais um instrumento reflexão e de propostas de trabalho para os professores que o lerem.



Um Grupo de Crianças muito Especiais: Inclusão como Projeto de Escola Infantil

Cláudia Amaral dos Santos
Assessora no Nível de Educação Infantil da SMED

Ao longo de oito anos atuando na Educação Infantil trabalhei com diferentes grupos etários, que possuíam crianças com diferentes necessidades educativas especiais e deficiências, dentre eles um menino, com Síndrome de Down, cativante (que adorava brincar de faz-de-conta, especialmente de ser o Saci Pererê do Sítio do Pica-Pau Amarelo) e uma menina muito risonha com transtornos globais do desenvolvimento.

Nos anos de 2010 e 2011, na Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Passarinho Dourado, fui desafiada a trabalhar com crianças com grandes comprometimentos no desenvolvimento, e que, pela primeira vez, ingressavam em uma instituição educacional.

Graças a elas, desenvolvi maturidade profissional para compreender o que de fato queremos dizer com as máximas pedagógicas - muitas vezes expressas nos documentos pedagógicos das escolas, mas que poucas vezes são realmente levadas em consideração nas avaliações: “respeitar o ritmo da criança” e “cada criança deve ser avaliada no seu processo” e não comparativamente às demais crianças, independentemente de síndromes, competências...

Era final de fevereiro de 2010, quando soube que Samuel¹ faria parte do nosso grupo. Este menino possui uma síndrome rara, ainda em estudo, com pouquíssima bibliografia em português, obrigando-me a recorrer a informações em sites em inglês para me situar sobre a tal patologia, caracterizada por paralisia hemifacial, no caso dele, com leve comprometimento da face direita, com desvio ocular no olho direito, problemas ortodônticos, orelhas pequenas, atraso global no desenvolvimento e dificuldades de linguagem.

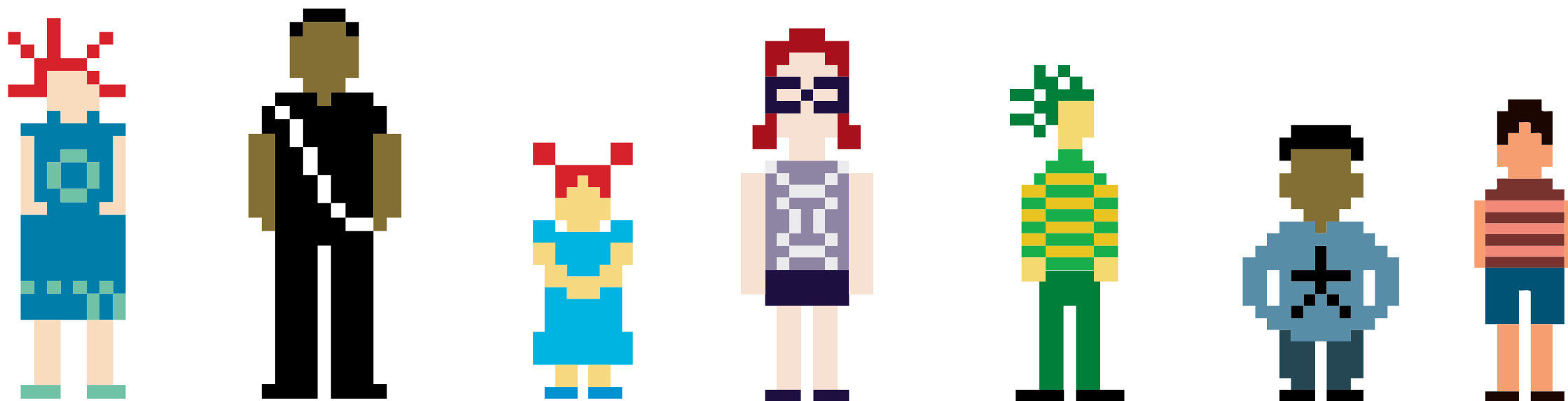
Antes de ingressar na escola, Samuel havia recebido atendimento psicopedagógico de estimulação precoce (do grupo de Psicopedagogia Inicial da SMED/Porto Alegre) e de fisioterapia, da qual teve alta.

Apesar da síndrome estar vinculada a problemas de audição e visão, Samuel não possuía essas dificuldades. No entanto, apresentava crises de asma e rinite com frequência, inclusive já havia sido hospitalizado algumas vezes por problemas respiratórios.

Samuel, órfão de pai e mãe, vivia em um abrigo, onde, por não falar, apesar de já ter quatro anos, convivia no grupo dos bebês, comprometendo seu desenvolvimento linguístico, além de não lhe proporcionar diferentes experiências. Nesta oportunidade, a vida lhe apresentou aquela que seria sua madrinha afetiva e quem, em 2011, o adotaria. Foi essa madrinha que introduziu Samuel a outros grupos de maior idade e, desejando que Samuel vislumbrasse horizontes maiores, o matriculou na EMEI JP Passarinho Dourado.

Samuel mostrava-se muito explorador do espaço, por isso desde os primeiros dias de adaptação queria conhecer toda a escola, tendo dificuldade em permanecer na sala. Ao longo das semanas, foi se inserindo na rotina da escola e nas atividades propostas.

Em março de 2011, foi adotado e passou a morar com agora sua mãe. Foi um momento de grandes transformações para Samuel, que não suportava a ideia da separação da mãe, daí a necessidade de uma nova adaptação. Samuel resistia para entrar na escola, chorava e gritava muito, até reconhecer a professora e a escola como um lugar seguro, quando se acalmava e começava a brincar. Foram dois meses, nos quais todos na escola



¹ Os nomes das crianças citadas nesse artigo foram alterados para preservar a identidade.

buscavam criar um momento de entrada mais tranquilo e seguro, até Samuel voltar a entrar na escola mais sereno, participando das rodas iniciais de conversa. Quando combinávamos a rotina, víamos quem veio à escola, contávamos quantas crianças estavam presentes/ausentes, etc.

Sua autonomia começou a ser construída já nos primeiros meses de escola com o processo de retirada de fraldas. Criamos horários para que ele pudesse ir ao banheiro. Inicialmente, com a estagiária de inclusão, ou com a professora, incentivando-o aos poucos a ir ao banheiro sozinho (tirar e colocar roupa e puxar descarga), o que em julho conseguiu fazer. Concomitantemente, trabalhamos a higiene (lavar as mãos) quando fosse ao banheiro, antes das refeições e sempre que necessário. Nos meses seguintes, trabalhamos no controle das fezes, que também já faz sozinho. Em outubro desse mesmo ano, apresentou total autonomia, pedindo para ir ao banheiro e fazendo todo o processo de forma independente.

Quanto à fala, Samuel, ao entrar na escola, pronunciava poucas palavras (na verdade, três: o nome de sua mãe adotiva – então madrinha -, não e pára) e, ao longo dos meses, foi enriquecendo seu vocabulário já dizendo uma série de palavras referentes a brinquedos, pessoas da escola, números (aleatórios), comidas e bebidas, ações, perguntas, afirmações, solicitações, objetos, roupas, animais, cores, partes do corpo, veículos, lugares, chamamentos, dentre outros. No entanto, a maioria dessas palavras era dita parcialmente ou com alteração de algum som, como, por exemplo, cacaco para macaco, deia para cadeira. Já no final de 2010, repetia muitas coisas que falávamos para ele e começou a conjugar duas palavras, como, por exemplo, Sai, Vavá! (colega e amigo de brincadeiras e traquinagens), Sai, bebê!, Me pega!, Vem cá e Lero-lero (que é o convite para brincar de pegar). Nesse processo, os colegas foram muito importantes, muitas crianças incentivavam Samuel não só a aprender novas palavras, como falar corretamente. Em fevereiro de 2011, disse pela primeira vez o seu nome e, quando perguntado se queria algo, respondia “eu”.

Dentre tantas aprendizagens realizadas por Samuel ao longo do ano de 2010, valem citar a capacidade de assoprar e de recortar com a tesoura, muito significativas para ele, assim como a construção da imagem de si, perceptível quando ele passava um tempo em frente ao espelho da sala se olhando (numa dessas vezes fantasiou-se de lobo mau e levou um susto de si mesmo!). Também gostava de desenhar, escrever no quadro branco, recortar e colar, pintar, brincar com

argila, tocar instrumentos, brincar de faz-de-conta (de médico, de fazer comida, embalar, dar mamadeira e levar o bebê para passear, de imitar animais, de imitar o professor de música), brincar com carrinhos, ouvir histórias com fantoches, andar de ônibus nos passeios da escola, brincar com legos e bonecos, assistir a teatro e apresentações de música e dançar. Adorava os computadores, sendo os programas de pintar e de clicar sobre os animais e ouvir os seus sons, memória visual e auditiva seus preferidos.

No pátio, adorava correr, pular, saltar, brincar nos diferentes brinquedos e jogar futebol. Em termos motores, o avanço de Samuel foi muito significativo.

Em 2010, iniciou tratamento fonoaudiológico, por ser sua maior dificuldade. Segundo parecer da fonoaudióloga, Samuel apresentava compreensão da linguagem superior à expressão oral; comunicava-se por meio de gestos e palavras isoladas; fazia uso de gestos não



simbólicos, tais como apontar, negar com a cabeça para conseguir ser compreendido; não possuía função narrativa; costumava explorar os objetos de modo rápido e superficial, possuía capacidade de simbolizar; costumava manipular objetos sem uma organização; conseguia imitar gestos, sílabas, palavras, mas não frases. Em termos cognitivos, estaria entre o período sensorio motor e representativo. No entanto, no primeiro semestre de 2011, percebeu-se um avanço significativo na linguagem. Samuel já construía frases simples, imitava pessoas (como a professora, por exemplo), contava situações que lhe aconteceram e estava mais envolvido com as demais crianças da turma, criando brincadeiras,

²Rafael não possuía diagnóstico até a escrita desse artigo.

³Este foi o período que permaneci como professora de Rafael.

principalmente no canto da casinha e com as fantasias. Ademais, já realizava contagem termo a termo, utilizando números numa sequência aleatória.

Em abril de 2011, meu outro grande desafio: recebemos nosso outro colega especial - Rafael² - trazido de carrinho de bebê pela madrinha. Assim como Samuel, Rafael é órfão de mãe e não conhece o pai. Ao entrar para nossa turma, em abril, tinha três anos. Mesmo com idade inferior ao Jardim A, quatro anos, foi por nós acolhido pela extrema necessidade da madrinha pelo turno da tarde. Rafael apenas sentava, apresentando dificuldade para manter a cabeça firme. Utilizava fraldas, sem controle dos esfíncteres. Não mastigava; o alimento mole ou em pequeníssimos pedaços permaneciam na boca até que fossem desmanchados, para engolir. Não levava a mão à boca, não conseguia alimentar-se de modo independente. Não falava, apenas guturava. No entanto, era bem humorado e estava sempre sorrindo para todos, salvo quando contrariado.

No primeiro dia do período de adaptação, Rafael ficou muito bem, observando as crianças e sorrindo muito. Já nos dias seguintes teve dificuldade em separar-se da madrinha, chorando bastante. Ao longo do mês de abril foi se inserindo no espaço e na rotina da sala de aula e escola. Apenas choramingava na saída ao ver os colegas saindo. Após a adaptação, passou a vir e voltar da escola com o transporte escolar, que adorava.

Depois de seis meses de inserção na escola³, Rafael já engatinhava com velocidade, subia e descia escadas sem auxílio, andava trôpego, amparando-se nos móveis e nas educadoras, deslocando-se por toda sala e rolando no tatame. Também subia e descia sozinho de uma cadeira. Estava começando a falar, dizendo “oi” para todos que encontrava, além de repetir os sons das vogais. Ademais, repetia do seu jeito alguns números, durante os momentos de contagem coletiva. Alimenta-se bem, aceitando com facilidade os alimentos oferecidos a ele. Já levava o alimento à boca sozinho, embora ainda de

modo muito lento. Adorava brincar com a água, durante a higiene, além de dançar (balançando-se ao som de músicas), ouvir músicas de roda, receber cócegas e tocar instrumentos musicais, como, por exemplo, chocalhos. Já conseguia virar as páginas de um livro.

No pátio, gostava de andar na gangorra, chutar bola e brincar com areia. Adorava o balanço de bebê e ria muito toda vez que o embalávamos. Sua principal atividade: caminhar por todo o pátio, apoiando-se nas educadoras.

Assim como Samuel, o processo de inserção de Rafael nas atividades diversificadas e projetos realizados durante o período que acompanhei essas crianças como professora deveu-se, em boa parte, à acolhida das demais crianças da turma em incluí-los nas brincadeiras, aceitá-los com as dificuldades que possuíam e incentivá-los a se desenvolver e a participar de todas as propostas.

Além disso, cabe ressaltar a acolhida das famílias de todas as crianças da escola, que também incentivavam as crianças a brincar e serem solidários com os colegas, especialmente os dois citados neste artigo. No caso de Rafael, esse processo foi ainda mais visível, pois, quando ele começou a caminhar, Isabela e Guilherme auxiliavam-nos segurando uma de suas mãos, revezando-se.

Ao longo desse artigo, tive por finalidade falar das potencialidades e capacidades dessas crianças que tanto nos ensinam diariamente, além de ressaltar que o trabalho com a inclusão não é uma ação de uma professora sozinha em uma turma, que planeja propostas estimuladoras e específicas para essas crianças, concomitante ao trabalho realizado com as demais crianças, mas ações colaborativas e cooperativas entre equipe diretiva da escola, estagiária de apoio, crianças, famílias, toda comunidade escolar, assessoria da SMED⁴ e o principal, a percepção de que quaisquer parâmetros que incluam a comparação são sectários, haja vista que cada ser é único e particular.



⁴Dessa forma, gostaria de agradecer a Zenaide Martins da Silva (diretora que sempre me desafiou a ir além), Ivone Montenegro Alves (assessora da Educação Especial), Elisângela dos Santos e Angela Lanzarini (estagiárias e parceiras de trabalho) e as famílias de Samuel e Rafael que apostaram no trabalho da escola.

Pedagogia da Poesia e Desenhos nas Aulas de Educação Física: “Vâmo Brincá de Arrodiá de Arrodiadera de Pião?”

Cláudio Marques Mandarinino
EMEF Migrantes



Introdução

Escrevo este texto como um exercício pedagógico, pois ele tem o objetivo de ser uma pedagogia que mostre um lugar no qual a Educação Física escolar pode ser ressignificada. Um lugar que não deseja para si uma permanência, uma totalidade, um modelo, ou então um melhor lugar. Os escritos sobre esse lugar da Educação Física escolar apresentam as alternativas encontradas para pedagogizar os diferentes desafios assumidos numa turma (A31) do Ciclo Inicial da EMEF Migrantes. O desafio foi optar por uma proposta menos segura e assegurada. De outra forma, este texto também permite mostrar como transito em alguns lugares do campo educacional. Ao escrever este artigo, escrevo sobre minha própria experiência e como esse processo me potencializa quando me deparo com embates dessa natureza. Nesse sentido, considero interessante a reflexão que Friedrich Nietzsche faz e que remete a um olhar para si mesmo: “O professor somente poderá ser um verdadeiro guia e pensador quando estiver já suficientemente formado e consciente da sua própria experiência individual” (2009, p. 33).

Partindo desse lugar em que construo a minha experiência individual, retiro dela as possibilidades de refletir sobre o que o espaço escolar proporciona em tal condição ética e moral. Essa reflexão segue na mesma direção daquilo que Jorge Larrosa (1994) comentou sobre a experiência de si consigo mesmo enquanto um processo de fabricação de si:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. [...]. (p. 43).

Nesse sentido, vou direcionar a minha prática a partir de um recorte presente na minha formação, tendo como desafio desenvolver determinadas estratégias de ensino. Estratégias estas, carregadas de diferentes pedagogias que passam tanto por aquilo que se experiencia numa quadra de esportes, num pátio coberto, na sala de aula e na sala de informática em três períodos semanais (dois períodos na terça-feira e um período na quarta-feira). No interior desses espaços, estão presentes os seguintes conteúdos: o jogo de passar a bola com as mãos, o pular elástico, o pular corda, o avião de papel, desenhos das aulas, exposição no varal, fotos, filmagens e poesias (do professor e dos/as alunos/as) sobre as aulas dessa disciplina. Tais conteúdos foram desenvolvidos separadamente e nessa ordem, de março a julho de 2011.

Nesse tempo e espaço, portanto, está situado o grande desafio dessa experiência pedagógica, pois ela acontece com uma turma que apresenta características, como diferentes tempos de aprendizagem (da leitura e escrita), situações de tolerâncias e intolerâncias para as resoluções de conflitos. Em muitas vezes, manifestam-se através da violência física entre si e com desrespeito ao outro. Em suma, essas eram marcas de uma turma muito problemática na questão da sua disciplina

ou, melhor dizendo, na sua marca identitária de indisciplina.

Portanto, entre a pedagogia e a disciplina da turma A31, vou deter-me nas potencialidades relacionadas às suas vontades de aprender e na liberdade de representar aquilo que foi significativo nas suas aprendizagens, bem como a formação docente dessa prática de si.

As Estratégias Pedagógicas

Negociadas, as situações de conflito aconteciam seguidamente, e era reservado um momento para que os/as alunos/as representassem, a partir de uma folha de papel, um desenho sobre situações referentes à vivência na aula de Educação Física. Após desenharem, era-lhes perguntado o que tinham feito, e depois anotavam dentro dos desenhos, como por exemplo: “Pulando de pular corda” ou, então, “Brincando de pular corda na hora da pulada”. Na semana posterior, era entregue e lida uma poesia sobre a aula vivenciada, que era escrita pelo professor de Educação Física, como no exemplo do conteúdo de pular elástico: “Balo de elástico que enchia./ Aula dava alegria, escrevia./ Quem diria que sairia,/ dali uma poesia/ O desenho que tudo via./ Os colegas, com muita alegria./ Um pulava e outro corria./ Salve Dalí, uma poesia”. Até o final do primeiro semestre, foram entregues 19 poesias aos escolares.

Em determinado momento foi organizada uma exposição dos desenhos num varal no pátio coberto, em que outras turmas da escola foram convidadas a fazer visita. As aulas eram registradas com fotos e vídeos a partir de uma câmera fotográfica. Em alguns momentos, esses registros foram apresentados para os/as escolares na sala de informática (devido à característica agitada do grupo, essa estratégia não pôde ser explorada na sua potencialidade). Outra maneira para expressarem aquilo que foi mais significativo na aula se deu pela utilização de um giz para desenhar ou escrever poesias no chão. Sobre isso, uma poesia foi escrita: “Desenhando no chão que alegria./ O chão pisado pela poesia./ Numa letra que falava e sorria./ O chão assim agradecia./ O que o/a aluno/a dizia./ O giz brincando de pintar”. Portanto, pela pedagogia poética os/as escolares exploravam sua liberdade e sua expressão.

Dialogando a Experiência Pedagógica

Diante das estratégias pedagógicas utilizadas, uma aproximação que o estudo estabeleceu no seu decorrer foi com a poesia de Manoel de Barros. Uma análise interessante sobre esse poeta nos é oferecida por

Carpinejar (2004), ao comentar que ele faz um resgate de uma linguagem pré-histórica para desobedecer uma hierarquia de valores num pensamento da infância que não conclui a sua ideia. No livro Poeminha em Língua de Brincar, é possível entender e ampliar o que foi dito: “[...] Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que pensar com elas./ [...] / Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir” (BARROS, 2010, p. 485).

A leitura da obra do poeta Manoel de Barros estabeleceu um importante diálogo para a elaboração das poesias que eram retornadas aos/as alunos/as. Uma delas começou com este caligrama que apresento abaixo:

O
PENSAMENTO
SAI DA IDEIA EMPURRADO PELA MÃO
DESLIZANDO
VONTADE
VAI
VOA
ANDO
BRINCA
ANDANDO
PENSAMENTO
BRINCA
MILHÃO

Fonte: Mandarin (2011). Poesia sobre a aula com o avião de papel.

Passando a compreender que a poesia é um caminho pelo qual é possível pegar uma carona na imaginação, comecei a fazer esse exercício sobre muitos outros momentos acontecidos, e isso abriu um campo desterritorializado para ampliar tais possibilidades. No excerto a seguir, é possível entender melhor essa questão:

Para dar um sentido ao gesto a criança correu e brincou de pegar./ Olhando para o que a corda sabia fazer, foi até ela aprender a pular./ Com um jeito de poetizar, a criança inventa no desenho./ Para a criança o gesto não precisa de ensinamento – é só ele brincar./ A vontade de aprender pode aparecer no desejo em desenhar o seu corpo brincando./ Eu gosto do barulho que vem do recreio – será que vem Dalí um sorriso aprendendo a desenhar no espaço?

Fonte: Mandarin (2011). Poesias sobre alunos/as nas aulas de Educação Física

O desver¹ sobre o cotidiano das aulas é um exercício poético de um olhar que não se fixa somente na racionalidade de rimas e métricas. Estes foram exercícios de ser criança acompanhados com aquilo que alunos e alunas

¹ Metáfora que o poeta Manoel de Barros cria a partir do olhar/pensamento próprio da criança.

representavam nos seus desenhos ou nas suas falas, tais como: “O avião cai do céu, é de papel”. Isso permitiu olhar sob outro ponto de vista em relação às diferentes linguagens ali presentes. Por exemplo, esta aluna, ao se referir a uma brincadeira conhecida como relóginho (uma criança no centro faz uma corda arrastar-se no chão, acompanhando o giro do seu corpo, formando um círculo imaginário e os seus colegas pulam por cima dela quando cruza ao seu lado) chamou os colegas e disse: “Vâmo brincá de arrodia de arrodia de pião?”. Mais simples e mais poético do que tentar fazer uma descrição detalhada desta brincadeira. Sobre O livro das ignoranças, de Manoel de Barros, encontrei a seguinte análise em relação ao poeta:

À semelhança do fazer das crianças, Barros troca palavra, inventa, desregula a ordem da sintaxe. Pratica intencionalmente uma degenerescência da gramática. Converte adjetivos em advérbios, substantivos em verbos, verbos transitivos em intransitivos: “Ele faz o encurtamento de águas”. “Parou no ralo do bueiro, olhoso”. “Espuma é que me compõe”. Estar amanhecido a pássaros”. “Um passarinho me árvore”. (CARPINEJAR, 2004, p. 25)

Ao ler essa análise, lembro do dia em que tocou o sinal para o recreio, e uma criança passou por mim correndo e disse: “Vou fazer vento”. Conversando com as colegas da escola, descobri que uma das professoras dizia para os/as alunos/as irem ao recreio fazer vento. O interessante é que isso foi algo que passou a me chamar mais a atenção a partir das leituras com as poesias de Manoel de Barros.

Apresentando algumas Finalizações

A experiência pedagógica desenvolvida foi surpreendendo no decorrer da proposta com a Turma A 31, tanto pelos desafios diários para garanti-la como pelo retorno que fui recebendo dos/as alunos/as. O desafio estabelecido trouxe a abertura de caminhos de possibilidades e surpresas, tais como a marca de 78% dos/

as alunos/as na avaliação de final de ano, respondendo que tinham gostado das poesias. Porém, mais do que se apegar a esses números, penso que é interessante perceber no processo de resignificação da Educação Física escolar que ela envolveu. Pensar que é possível fazer esse investimento pedagógico parece ser algo distante, muitas vezes, quando o olhar sobre esse componente curricular fica amarrado a uma naturalização, desfocando as disputas de saber ali presentes.

Resumo

Este artigo trata de duas estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física: a poesia e o desenho. Ambas permitiram apresentar outros sentidos sobre as experiências de si consigo mesmo, tendo como objetivo resignificar as práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar. A poesia de Manoel de Barros e as análises feitas nela estabeleceram um diálogo com a literatura. Na metodologia estiveram presentes o diário de campo e a observação. Como resultado das poesias escritas pelo professor e as ideias, os desenhos, as falas e os registros escritos dos/as alunos/as, foi possível identificar duas categorias de análise: a prática de si na formação docente e a liberdade de expressão dos/as estudantes. Na conclusão, o estudo destaca que a experiência foi uma possibilidade para se pensar outras práticas pedagógicas na Educação Física escolar a partir da avaliação do desafio estabelecido.

Referências

- BARROS, Manoel de. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.
- CARPINEJAR, Fabrício. A teologia do traste: a eterna lição da poesia como descoberta consensual. In: BIBLIOTECA NACIONAL. Poesia Sempre. Dossiê Manoel de Barros. Rio de Janeiro: Edições Biblioteca Nacional, 2005, v. 13, n. 21.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre Educação. São Paulo: Loyola, 2009.



Familia na Escola

Cristiane Vieira Chagas Schroeder

Janice Machado Fleck

Marcia Beatris Conceição Ruschel

Margareth Teresinha Nascimento Vinholes

Suzete dos Anjos Calvete

EMEF Morro da Cruz

Este tema foi desenvolvido em forma de oficina, num sábado de 2011, na EMEF Morro da Cruz. Igualmente, foi apresentado no Encontro de Professores realizado na EMEF Judith Macedo de Araújo, em outubro de 2011.

Este artigo tem como objetivo fornecer subsídios para os educadores de classes populares que desejam trabalhar as relações familiares no ambiente escolar. Dessa forma, foi desenvolvido um trabalho de sensibilização, através de atividades interativas em que pais e filhos expressaram sentimentos, refletiram sobre seu papel de cuidador e participaram de uma atividade prática recreativa. As dinâmicas utilizadas foram: palestra, acolhimento representativo, contação de história e matroginástica¹.

Palestra “Psicologia do Elogio”

O objetivo da palestra foi refletir sobre a ação do elogio do adulto, como reforço positivo na construção da auto-estima das crianças e consequente melhoria nas relações familiares. A conversa com os presentes iniciou com um breve relato de uma pesquisa realizada por terapeutas que trabalham com famílias, no qual nota-se que os membros destas estão cada vez mais frios e distantes, não valorizam mais as qualidades, só se ouvem críticas. As pessoas estão cada vez mais intolerantes e se desgastam valorizando os defeitos e fracassos dos outros. Por esta razão, os relacionamentos atuais em todas as instâncias são tão difíceis. A ausência de elogio está cada vez mais presente nas famílias, nas escolas, nos ambientes profissionais enfim nas relações interpessoais (NOGUEIRA, 2009).

Nas relações conjugais e familiares não existe mais a expressão de admiração pelo outro, não vemos chefes elogiando o trabalho de seus subordinados e colegas, não vemos mais pais e filhos se elogiando, professores e alunos, amigos, etc. Essa ausência de elogio tem afetado muito as famílias e as relações de trabalho, onde a competição de egos predomina. A falta de diálogo nesses espaços, o excesso de orgulho e a vaidade impedem as pessoas de dizer o que sentem. Vamos começar a valo-

rizar nossas famílias, filhos, alunos, subordinados. Vamos elogiar o bom profissional, a boa atitude, a ética, o desempenho de nossos alunos, o comportamento de nossos filhos. Nas palavras de ROSENBERG (1994), “...a criança é uma criatura que depende, durante longos anos, de alguns cuidados especiais, tanto em relação às suas necessidades materiais, como na dependência do amor...”. Vamos observar o que agrada e estimula os nossos alunos, para assim termos um bom desenvolvimento e não somente resultado de metas estabelecidas, como sugerem os estudos de FREIRE (1980) e PERRENOUD (1999). O profissional gosta de ser reconhecido, o filho gosta de ser reconhecido, o pai ou a mãe gostam de ser reconhecidos, e os amigos, da mesma forma. Enfim, somos seres sociáveis, precisamos uns dos outros, é impossível viver sem estabelecer uma forma social de relacionamento (SPLITTER, 1999), e os elogios são a motivação na vida de qualquer pessoa, para alimentar a sua autoestima e uma relação saudável com a sociedade.

Acolhimento Representativo: A Representação do Afeto pelo Brinquedo

O ato de brincar é construído ao longo da história social e individual do ser humano. O sujeito na constituição do seu ser forma-se a partir de aspectos biológicos, mas em sua essência constitui-se na interação social com o seu meio e seus pares ao longo de sua vida. A escola, enquanto um aparelho social, ou instituição social que busca a “formação” deste sujeito na e para esta sociedade, tem como compromisso a formação integral. Isto é, a formação que conecte o sujeito às necessidades e problemas sociais, para que este articule-se na resolução dos desafios presentes na sociedade globalizada. Assim, é de fundamental importância uma educação voltada para a criticidade, a coletividade, as relações interpessoais, afetivas, estéticas (FREIRE, 2009).

¹Ginástica praticada com os pais.

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que a educação brasileira deve voltar-se ao desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, de acordo com aspectos bio-psico-sociais. A essência da educação não está mais nas disciplinas ditas duras. Para tanto, faz-se necessário um currículo que privilegie áreas do conhecimento voltadas à educação dos sentidos, tais como: ensinar a ver, a ouvir, cheirar, saborear, tocar, movimentar-se, conversar, criar, refletir, simbolizar. Ações imprescindíveis para o desenvolvimento das subjetividades necessárias ao cidadão moderno.

As capacidades de expressão, inatas aos seres humanos, precisam ser desenvolvidas, estimuladas através de atividades lúdicas, musicais, artísticas, dramáticas. Na infância, especialmente durante os anos iniciais de escolarização, muitas são as atividades curriculares que incentivam estas habilidades, mas ao longo do desenvolvimento, especialmente na fase adulta, o sujeito torna-se mais voltado às ações concretas do dia-a-dia e vai se distanciando do mundo subjetivo, da imaginação, do brincar, o que o afasta do contato interpessoal, do diálogo aberto e do prazer de relacionar-se com o outro, especialmente em seu meio familiar.

A atividade de representação de afeto através da boneca simboliza a necessidade do resgate pessoal e familiar, das relações interpessoais voltadas ao contato, ao toque, à demonstração do carinho. A acolhida do outro, representada por uma boneca, simboliza a acolhida que devemos

dar diariamente ao outro que encontramos na rua, na escola, na família, enfim, a acolhida que cada um gostaria de receber e precisaria receber em seus espaços de convívio social. A música infantil utilizada como fundo musical reporta os participantes ao momento infantil e quer evocar as memórias de sua infância ou da infância dos filhos, onde as experiências de acolhida, cuidado, compreensão e proteção se fizeram mais presentes. Na própria aplicação da dinâmica, uma das mães expressou-se fazendo o gesto de amamentar a boneca, e ao término da dinâmica, emocionada, relatou que ao ter a boneca nos braços lembrou-se de que em sua gestação não conseguiu amamentar seu filho. O jogo dramático é capaz de promover uma liberação emocional e, assim, fornece uma autodisciplina interna. SLADE(1978) in NEVES(2009).

A dinâmica aplicada com as famílias sugere que se precisa resgatar o vínculo familiar necessário ao desenvolvimento sadio de um núcleo familiar e que o contato acolhedor precisa ser preservado, para que haja fruição nas relações pais e filhos. Entende-se assim que, consequentemente, as crianças saberão relacionar-se melhor com seus pares na escola, por exemplo, e serão adultos menos duros e mais tolerantes e pró-ativos socialmente (REVERBEL,2009).

Pais, mães ou cuidadores afetivos e compreensivos, e família em sintonia, certamente garantirão um ambiente educativo saudável a crianças ou adolescentes e terão



melhores condições de viver com uma energia saudável e pró-ativa nesta sociedade cheia de desafios e frequentes transformações.

Contação de História: “Alguém Bate à Porta”

Nesta prática, objetivou-se promover a reflexão sobre as relações nas famílias através do livro “Alguém bate à porta”, de Chueire, 1995. A família é uma construção social que varia de acordo com cada sociedade, organizada em um determinado momento histórico, econômico e cultural, e sua definição e organização transformam-se com o tempo, não havendo assim um conceito universal de família. Também o espaço da família é o núcleo de reprodução de valores, de competição, autoritarismo e repressão.

Durante muito tempo, veiculou-se a ideia de que somente a estrutura de família nuclear garantiria proteção, afeto e cuidado às crianças; porém, ao longo dos anos, verificamos que esta tem sido, também, espaço de exploração, violência e maus-tratos, violando os direitos das crianças.

Essa diversidade de aspectos que coexistem nas estruturas familiares nos aponta a necessidade de uma investigação aprofundada da realidade social da comunidade, através do coletivo da instituição, com a finalidade de conhecer as práticas sociais e construir novos significados (SMED, 2002).

Baseado nas considerações acima acerca de família, a Escola sentiu a urgência de se aproximar ainda mais da comunidade oportunizando, através de um rico momento lúdico, uma reflexão sobre esses núcleos de convivência. Desse modo, foi utilizado a contação de uma história de literatura infantil que aborda as possibilidades de resolução de problemas, tendo como foco as relações interpessoais que se constroem dentro do núcleo familiar. A história foi apresentada em slides, contando com a participação efetiva das crianças e adultos presentes na atividade. Posteriormente, as famílias construíram um desenho em conjunto, com a colagem de um coração com a seguinte mensagem: “Leva o afeto para dentro da tua casa!” Nos pareceu que as famílias presentes aproveitaram muito esse momento para refletirem sobre suas próprias vidas, sobre a construção e manutenção de seus vínculos interfamiliares.

Matroginástica

A oficina foi finalizada com uma atividade física denominada matroginástica. A matroginástica é um meio de recreação voltado para a família, no qual o mais importante é a expressão natural e espontânea do movimento durante a atividade. É uma prática que aproxima pais e filhos para que juntos descubram as coisas simples da

vida como o prazer, o amor, o carinho, a segurança e o companheirismo (GUISELINI, 1985).

As atividades desenvolvidas envolvem jogos e brincadeiras nas quais as crianças e os pais são motivados a se exercitar, a dominar o seu corpo no espaço e a respeitar seus limites. A cooperação mútua também é um elemento presente durante os exercícios propostos, integrando pais e filhos.

A matroginástica pode ser realizada em qualquer local amplo, com ou sem material. A atividade é composta em três partes: inicialmente, é realizado um aquecimento através de exercícios dinâmicos; na segunda parte são propostos exercícios de locomoção (saltar, correr, etc), estabilização (equilíbrio) e manipulação (arremessar, cabecear, etc); e, finalmente, a terceira parte é o relaxamento com o objetivo de voltar à calma e relaxar os segmentos corporais trabalhados.

Nesta última etapa do trabalho desenvolvido com as famílias observou-se também uma sintonia do grupo participante com a tarefa proposta. Este tipo de atividade nem sempre tem uma boa adesão por parte dos participantes, porque ainda temos uma cultura corporal de rigidez postural, o que não foi observado neste grupo.

Referências Bibliográficas

- BERTOLDI, N.J. Imaginação e poesia: uma proposta pedagógica. Porto Alegre: Alcance, 2008.
- CHUEIRE, C. Alguém bate à porta! Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, J.B.; SCAGLIA, J.A. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2009.
- GUISELINI, M.A. Matroginástica – ginástica para pais e filhos. São Paulo: CLR Balieiro Editores, 1985.
- NEVES, L.R.; SANTIAGO, A.L.B. O Uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 2009.
- NOGUEIRA, A. Terapia do elogio. Disponível na Internet <http://omundodeaaz.blogspot.com.br/2009/08/terapia-do-elogio-arthur-nogueira.html>. [13 ago. 2009].
- PERRONOU, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REVERBEL, O. G. Jogos teatrais na escola. São Paulo: Scipione, 2009.
- SMED. Caderno Pedagógico nº 15. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Porto Alegre: Gráfica V&G, 2002.
- SPLITTER, L.J.; SHARP, A.M. Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- ROSENBERG, A.M.S. O lugar dos pais na psicanálise de crianças. São Paulo: Editora Escuta, 1994.



Práticas de Leitura em Turmas de A10

Cristina Portela Batista
Marli Inês Brod Farias
Rita de Cássia Edinger Lemos Braga
Suzete dos Anjos Calvete
EMEF Morro da Cruz

Inseridas na proposta de organização por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, as turmas de A10 constituem o primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse é um momento inquestionável de novas possibilidades de construções para as crianças, espaço privilegiado para a ampliação de descobertas, vivências, convivências, interações, explorações, representações, sensações, enfim, a aprendizagens significativas.

Entre uma dessas possibilidades de aprendizagem está a leitura, ocorrendo de maneira prazerosa, lúdica e contextualizada. Como sabemos, o processo de desenvolvimento da leitura inicia-se muito antes do ingresso à escola. No entanto, para muitos de nossos alunos, o espaço escolar será o ambiente favorecedor para o despertar deste processo. A escola, dessa forma, necessita ser um lugar permeado por histórias, por textos variados, materiais escritos diversos; precisa ter objetivos claros para promover, estimular, enriquecer e favorecer a leitura significativa.

O professor deverá ter intencionalidade na sua prática pedagógica para desenvolver com as crianças habilidades e conhecimentos que a leitura exige, mas, principalmente, para oportunizar o encantamento, para estimular o prazer de ler e conhecer a prática da leitura como algo divertido e curioso. Conforme Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 73):

...; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores.

Ler e ouvir textos variados despertam sensações diversas, promovem novos sentidos a situações e experiências já vividas, transformam ideias, criam novas perspectivas. Quanto mais possibilidades de trabalho com essas práticas forem oportunizadas, maior será sua significação. A leitura, para ser contextualizada, prazerosa, ter sentido social, deve

ser vivenciada em inúmeros momentos, perpassar as diversas áreas do conhecimento, ser pensada, planejada, desenvolvida e avaliada dentro de um trabalho pedagógico coletivo que qualifica a vivência do ato de ler.

Como a Leitura Pode Ser Vivenciada?

Quem não gosta de ouvir uma historinha? Se nós adultos somos fascinados, imaginem as crianças no início da sua vida escolar. Não podemos deixar este rico recurso empoeirando nas prateleiras da biblioteca. Histórias são para serem lidas e ouvidas diariamente.



Temos na nossa escola os contadores de histórias. É um recurso maravilhoso de estímulo à leitura.

As crianças, quando ingressam na escola, apresentam uma linguagem oral ainda pouco desenvolvida, um vocabulário expressivo reduzido (apontam para as coisas que desejam e não sabem nomeá-las, ou ainda dificuldades em diferenciar consoantes surdas de sonoras). Apresentar poesias é um excelente recurso, pois nelas há rima, sonoridade, vocabulário rico, que pela repetição é memorizado. É um recurso gostoso e



fácil para ser usado como pseudo-leitura. Quem não sabe ler uma poesia, mesmo não conhecendo ainda todas as letras?

Além dos livros narrativos e das poesias, vivenciamos a leitura através de parlendas, adivinhas, músicas, cantigas. São confeccionados cartazes nos quais é trabalhada



a orientação de leitura, identificação de palavras, letra final e inicial, número de letras, número de palavras. As leituras podem ser coletivas, em coro, meninos, meninas, individual.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, pois é “nos primeiros anos escolares que se decide fundamentalmente quem será um bom leitor ou redator” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 20).

Sendo assim, nenhuma dificuldade se vence com método mirabolante. O processo de alfabetização precisa ser bem planejado, estruturado e não pode queimar etapas (OLIVEIRA, 2003). Para isto ser possível, é de suma importância que todos os professores estejam envolvidos neste processo de aquisição da leitura e disponíveis para fazer um trabalho coletivo, porque sem este não há desenvolvimento pleno. Só quem vivencia o trabalho realmente coletivo tem noção de quanto há perdas no processo de aquisição da leitura se não puder usufruir deste recurso. As diferentes áreas são indispensáveis no nosso fazer pedagógico.

A Arte Educação Propiciando a Iniciativa de Leitura nas Turmas de A10

Através do Projeto Animais, as turmas de A10 confeccionaram máscaras de diferentes animais e criaram um texto coletivo, no qual a professora narrava e os alunos, divididos em grupos, apresentavam-se usando suas máscaras.

Após este trabalho, foram desenvolvidas outras atividades:

- Expressão corporal e sons dos animais através de canção;



- Desenhos de observação e com figuras geométricas de animais;
- Confeção de dobraduras de cachorro e sapo;
- Modelagem de diversos animais;
- Confeção de animais com sucatas;
- Trabalhos no laboratório de informática, pintura e quebra-cabeças.

Brincadeiras Cantadas nas Aulas de Educação Física

As brincadeiras cantadas são atividades interessantes para serem trabalhadas em turmas de A10. Primeiro, porque é uma boa fonte para atividades rítmicas e expressivas. Igualmente, a intenção de expressar-se gestualmente e a presença de estímulos sonoros são referências para o movimento corporal (PCN, 1997). Segundo, porque através das brincadeiras cantadas os alunos poderão desenvolver noções importantes para o processo de aquisição da leitura, tais como: orientação e noção espaciais, lateralidade, noções topológicas, entre outras.

Assim, para dar suporte às aulas das professoras referências, foi trabalhada, na aula de Educação Física, a brincadeira cantada “A Árvore da Montanha”.

Inicialmente, as professoras referência de A10 trabalharam a letra e a música, destacando a leitura de palavras, exploração da letra inicial, escrita das palavras, número de sílabas, formação (letras que constituem cada sílaba e valor sonoro das letras) e ordenação das palavras conforme a sequência que aparecem na música.

Na aula de Educação Física, os alunos cantaram e ex-

pressaram com o próprio corpo as palavras trabalhadas em sala de aula pelas professoras referência.

Logo após, a professora de Arte Educação coordenou o trabalho de expressão plástica. Dessa forma, a turma foi dividida em pequenos grupos, e cada grupo ficou responsável em representar as palavras ninho, ovo, ave, pena, índio, arco e flecha com técnicas variadas (pintura, desenho, recorte e colagem). Em seguida, cada grupo colou sua parte em uma árvore representativa da música.

Assim, o planejamento e o trabalho pedagógico coletivo dos professores tornam-se caminho para oportunizar experiências e aprendizagens que fomentarão o máximo estabelecimento de relações nas diversas áreas do conhecimento. A prática pedagógica coletiva é enriquecedora no processo de ensinar e aprender.



Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricléia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, João. ABC do Alfabetizador. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.



Educação Ambiental: Mudar, Construir e Transformar

Ilson Couto Pitinga
EMEF Deputado Marcílio Goulart Loureiro
e EMEF Lauro Rodrigues

“...a terra não pertence ao homem, mas é o homem quem pertence à terra. O homem não teceu a rede da vida: é só parte dela. Tudo que fizer à rede, fará a si mesmo. O que acontece com a terra, acontecerá com os filhos da terra...” As proféticas palavras do grande chefe Seattle, foram a resposta da tribo Suwamish ao presidente norte-americano Franklin Pierce, que pretendia comprar suas terras.

Concebemos que o processo civilizatório tem a potencialidade de se realizar nos meios escolares de diferentes formas que venham ampliar o campo cultural daqueles que com ele se envolvem. Consideramos que as ações ambientais, articuladas à arte, ao esporte, ao lazer, aos conhecimentos científicos e filosóficos, compõem um conjunto de práticas que permitem a construção de uma postura crítica – requisito fundamental para se dimensionar o valor de uma convivência respeitosa, harmônica e equilibrada com o meio. Nossa hipótese é a de que a disposição destas práticas tende a produzir um deslocamento na forma como o homem vem se relacionando com o espaço e com as demais formas de vida que nele convivem, levando-o a construir uma consciência pautada pelo abstrato, intuitivo e espiritual.

Por não ser um teórico ou um especialista nas diferentes vertentes filosóficas da educação, é que este trabalho não objetiva definir rumos ou posturas pedagógicas, tampouco defender teses aplicáveis à educação. Trata-se de um relato de práticas que pretende colaborar com a proposta político-pedagógica da mantenedora e das escolas onde ele é desenvolvido, além, é claro, de mobilizar a comunidade para assumir atitudes de preservação e cuidados com o meio ambiente.

Recuperar e criar espaços, na escola e em seu entorno, e direcioná-los ao cultivo de hortaliças, ervas medicinais, folhagens e flores, e o plantio e preservação de árvores nativas e frutíferas, através dos micro-projetos atrelados aos projetos de Educação Ambiental das escolas é, em síntese, o desenvolvimento prático de uma proposta de postura consciente e instigadora em relação ao meio que nos cerca.

Que fique claro que o envolvimento pessoal com a Educação Ambiental não é mero resultado da condição profissional exercida, neste momento, em duas escolas

da rede municipal de Porto Alegre (Marcílio e Lauro Rodrigues), mas sim de uma jornada que se iniciou na infância com os passeios de finais de semana nos matos nativos que permeavam o solo viamonense, onde vivi por mais de vinte anos.

A identificação de pássaros, árvores, ervas medicinais, mamíferos, insetos, répteis, o respeito e o amor por diferentes formas de vida, foram grandes ensinamentos que me foram repassados por meu pai enquanto nos divertíamos em banhos de sanga (riachos) e consumo de frutas silvestres.

Evidente que minha vida escolar fundamentou esta prática profissional. Foram sete anos cursados em escolas com formação agrícola, o Ginásio Agrícola Canadá e a Escola Técnica de Agricultura (ETA), situadas no distrito do Passo do Vigário, em Viamão. O caminho estava traçado. Uma graduação para lecionar Técnicas Agrícolas me colocou em contato com a educação e, ao assumir uma escola estadual em Cacequi, no ano de 1977, comecei a trajetória que me reporta ao momento e ao motivo de redigir este texto.

Nestes trinta e cinco anos, vivenciei experiências pedagógicas como professor, coordenador de turno, orientador educacional e diretor, mas a necessidade de satisfação pessoal e profissional trouxe-me de volta às atividades que tangenciam o contato com a terra e com a possibilidade MUDANÇAS.

Como já citado, desenvolvo, hoje, atividades direcionadas à Educação Ambiental em duas escolas públicas municipais de Porto Alegre, sendo que cada uma delas tem seu próprio projeto, planejado e organizado para respeitar as particularidades pertinentes à unidade escolar e, também, às parcerias com as diferentes disciplinas que compõem a estrutura dos diferentes micro-projetos operacionalizados.



Nenhuma das ações aqui relatadas são hipóteses ou teorias sem comprovação prática. Não são pontas soltas no ar, sem amarras, mas sim mecanismos de aprendizado que estão em processo de realização através dos projetos “Marcílio Verde” e “Projeto Ingá: construindo a Educação Ambiental no Lauro Rodrigues”.

Projeto “Marcílio Verde”

Localizada no Morro da Polícia, e tendo como “vizinhos” o Campo da Tuca e o Presídio Central, a EMEF Dep. Marcílio Goulart Loureiro é uma escola que foi totalmente reconstruída, tornando-se bonita, arejada e moderna, mas sem uma única planta em seu seio. O projeto foi traçado com o objetivo de dar “vida” à impessoalidade dos tijolos.

Estudos sobre as redes hidráulicas e elétricas mapearam os espaços e a sua utilização. O projeto foi brindado com uma sala que é utilizada para os encontros, recreação e depósito das ferramentas. Durante dois anos, os alunos atendidos eram voluntários que participavam no turno inverso. Infelizmente, notou-se que no período da manhã, por hábitos peculiares à comunidade, os alunos não acordavam e, em função disso, não frequentavam os encontros. Baseado em experiência da outra escola, Lauro Rodrigues, optou-se por trabalhar, no turno da manhã, com turmas definidas: a turma é dividida com o professor referência, mantendo-se, à tarde, as atividades com os voluntários.

Em 2012, além de quatro turmas de A30, duas turmas de A10 começaram a integrar o projeto. A resposta imediata é excelente, e a de longo prazo está semeada. Saliente-se que as atividades propostas as A30s só se tornaram realizáveis pelas parcerias desenvolvidas com seus professores referência, que trabalham, de forma teórica e prática, os temas propostos em suas atividades cotidianas.

A seguir comentarei os micro-projetos que compõem o “Marcílio Verde”:

- Paisagismo: a criação e a manutenção de canteiros para flores e folhagens, bem como o plantio de árvores nativas e frutíferas está, este ano, sob a responsabilidade da A34. Já é possível visualizar frutos nas bananeiras, mangueiras, figueiras e goiabeiras e um sorriso no rosto de quem os cultiva.
- Horta Educativa: a turma A33, que terá estudos especiais sobre qualidade alimentar, realizará atividades como preparar o solo, semear, aplicar tratamentos culturais, regar, colher e consumir produtos orgânicos, frutos do seu trabalho.

- Horto Medicinal: a turma A31 está estudando as propriedades terapêuticas das ervas medicinais e organizando um receituário popular que será apresentado às famílias ao final do trabalho. Este ano, já fizeram um “preparado” de álcool com sete ervas, que será doado, em uma pequena porção, a cada aluno envolvido na atividade. Será utilizado em massagens contra a dor, esterilizante e cicatrizante de ferimentos domésticos.
- Compostagem: o recolhimento selecionado de resíduos vegetais oriundos do refeitório e do espaço escolar é encaminhado às composteiras e reaproveitado na forma de húmus (material orgânico) no cultivo vegetal.
- Minhocário: minhocas da variedade Vermelha da Califórnia são criadas, alimentadas e observadas em sua produção de material orgânico sólido e líquido.

Finalizando, gostaria de chamar a atenção para a clientela que participa como voluntária dos encontros no turno da tarde. É merecedora de um olhar diferenciado. Naturalmente, e por desejo do coordenador do projeto, os alunos, em sua maioria, são aqueles que apresentam imensas dificuldades de adaptação às regras sociais e ao trabalho pedagógico. Comprovadamente, se inserido e participante do trabalho ambiental, sua postura em outras atividades sociais e pedagógicas tem uma significância positiva e CONSTRUTIVA.



“Projeto Ingá: construindo a Educação Ambiental no Lauro Rodrigues”

A EMEF Lauro Rodrigues, localizada no Jardim Ingá, vizinho ao Passo das Pedras, na Zona Norte, tem uma área física privilegiada. A Educação Ambiental é beneficiada com inúmeras e grandes alternativas de atividades. Atualmente, seis micro-projetos dão vida

a esta construção ambiental proposta pela escola. Os alunos do grupo Alfa (C10 e C20) e os “convidados” do JB, A10 e A30, são os responsáveis pelo suporte operacional das atividades.

- Compostagem: imensas covas abrigam resíduos vegetais oriundos da estrutura escolar visando sua decomposição e aproveitamento nas diferentes necessidades do projeto. A TRANSFORMAÇÃO destes resíduos em húmus é um dos momentos marcantes para quem acompanha e participa da atividade.
- Paisagismo: vários espaços da escola são destinados a Jardinocultura. Destacamos o canteiro com mais de 50 metros que emoldura o portão de entrada e o Cantinho do Ingazeiro, que pleiteamos ser anexado, como área externa, à Brinquedoteca.
- Horta Medicinal: mais de quarenta espécies de plantas com propriedades terapêuticas são cultivadas, estudadas, utilizadas e catalogadas pelos alunos de A30, que, como em anos anteriores, irão organizar um receituário popular que será entregue a suas famílias.
- Horta Educativa: devido ao espaço da horta permitir uma produção de volume considerável, é possível direcionar os produtos colhidos ao refeitório, onde serão consumidos por toda a comunidade escolar. Produtos orgânicos garantem a qualidade e a importância de tal ação. Destacamos, pela facilidade de produção, o cultivo de temperos, alface, couve e cenoura, que provoca delírios ao ser colhida e consumida, ainda tenra e com “gostinho” de terra.
- Feira do Verde: ao longo do ano são plantadas (em vasos, potes diversos, garrafas de cinco litros de água mineral) folhagens, flores, ervas medicinais, árvores nativas e frutíferas. Ao término do ano letivo, por ocasião da busca pelos familiares da avaliação final, esta produção é doada à comunidade, que já se habituou a chegar cedo neste dia para obter as plantas mais úteis e vistosas. Entre duzentas a trezentas mudas são doadas a cada ano.
- Bosque: está situado em área externa à escola. São mais ou menos 1300 metros quadrados, compreendidos entre o muro da escola e o Arroio Passo das Pedras, que foi “invadida” e está em processo de recuperação.

Árvores nativas, frutíferas, composteiras, o horto medicinal, produção de mudas, insetos diversos e uma dezena de espécies diferentes de pássaros (incluindo uma família de aproximadamente vinte aracuãs) emolduram uma sala de aula ao ar livre.

Bancos rústicos e de praça permitem a utilização deste espaço como laboratório de ciências, expositor de trabalhos artísticos e encontro das aulas de Filosofia. Neste momento, professores parceiros produzem placas indicativas e nominativas dos espaços e das plantas. Escolas vizinhas, objetivando trocas de experiências, têm nos visitado e solicitado sugestões de aproveitamento dos seus espaços e, ao mesmo tempo, fornecido ideias de parcerias e atividades que, com certeza, irão enriquecer, e muito, o trabalho desenvolvido até o momento. Observa-se que ainda há espaços passíveis de utilização e atividades, como a construção de uma estufa para produzir mudas e a reunião das escolas e da comunidade da região para recuperação do arroio, que aguardam o momento e a parceria adequada para o seu desenvolvimento. O que, com certeza, em breve acontecerá.

Concluindo nosso relato, queremos ressaltar que observamos mudanças significativas nas atitudes e interesses em um considerável número de alunos a partir do seu envolvimento com as atividades ambientais. Relações interpessoais, cooperação, parcerias, bem estar mental e impulso em direção à vida são estimuladas pela energia da terra e por ações de postura terapêutica, reafirmando que a Mãe Natureza é pródiga em acolher seus filhos. Precisamos devolver este carinho. Vamos nessa?



Ambiente e Vida

Laura Terezinha Pereira
EMEF Décio Martins Costa

A EMEF Décio Martins Costa desenvolve temas pautados como viés pedagógico ao longo do ano letivo. Em 2008, o tema foi “O caminho é vida”, seguido, no ano seguinte, por “Se eu mudo, o mundo muda”, até chegar, em 2010, com “Depende de nós”.

Delors (2004) aponta que à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.

No tema “Depende de nós”, buscou-se a compreensão das implicações do indivíduo na efetivação das mudanças. Nele encontram-se a síntese e o aprofundamento



(Figura 1)

dos temas anteriores. Como logotipo (Figura 1) para este tema definiu-se o voo da borboleta, animal que por si só representa a metamorfose, partindo da espiral da vida (tema 2008), fazendo acrobacias (tema 2009) e seguindo sua trajetória na mudança.

Paralelo a isso, apesar do avanço da ciência e da tecnologia, segue a dicotomia progresso X ecologia. Cresce o consumo desenfreado dos recursos naturais sem análise de necessidades e de consequências. Um novo produto surge no mercado, a cada minuto, ancorado nos jargões da modernidade e da economia, mais um na pilha dos lixões, longe dos olhos do consumidor. A rotulação, sem discernimento, de sustentável ou de ecológico, banaliza a ideia de preservação. As campanhas “verdes” distribuem indiscriminadamente mudas e sementes sem dimensionar o espaço que a planta ocupará ou qual o comportamento das suas estruturas fundamentais.

No ano letivo de 2010, ao assumir a função de profes-

sora volante das turmas B32 e B33 (terceiro ano do segundo ciclo), organizei o planejamento propondo a discussão dos conceitos “ambiente” e “vida” com a intenção de ampliar as concepções apontadas pela mídia e pelo mercado para essa temática, levando em conta que: as ciências são processo e produto humanos, resultantes da codificação e da decodificação do universo e dos seus significados, em constante construção e transformação; isentas de neutralidade porque são influenciadas pelos paradigmas vigentes, bem como as relações de poder inerentes e de que o conhecimento científico é a simbolização da realidade em foco, para além de uma visão utilitarista e antropocêntrica.

Sabe-se que a evolução do conhecimento científico ocorre por rupturas, pois é preciso sentir a falta para ocorrer a busca, num processo de colocar “em cheque” as certezas, transpondo gradualmente os conceitos do imaginário para a realidade. Para Luft (2004), pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto. Pensar sustentável requer a internalização de valores, mais que um bem de consumo ou uma ação pontual. No diálogo, no relato, na análise das informações transmitidas pelos meios de comunicação, (Figuras 2, 3 e 4) introduz-se a prática da reflexão crítica das suas mensagens. Neste caso, “ler nas entrelinhas”, mais que um alerta, impõe-se como um desafio a ser exercitado cotidianamente. Segundo Boff (1998), o ser humano espanta-se com a degradação da condição humana e ecológica mundial, onde ele é capaz de eliminar ecossistemas e de acabar com a Terra. Nessa afirmação, escancara o senso comum no qual o ho-



Figura 2 - Charge: O que são árvores papá?

(Fonte: <http://maltamiuda.blogspot.com/2009/08/o-que-sao-arvores-papa.html>)

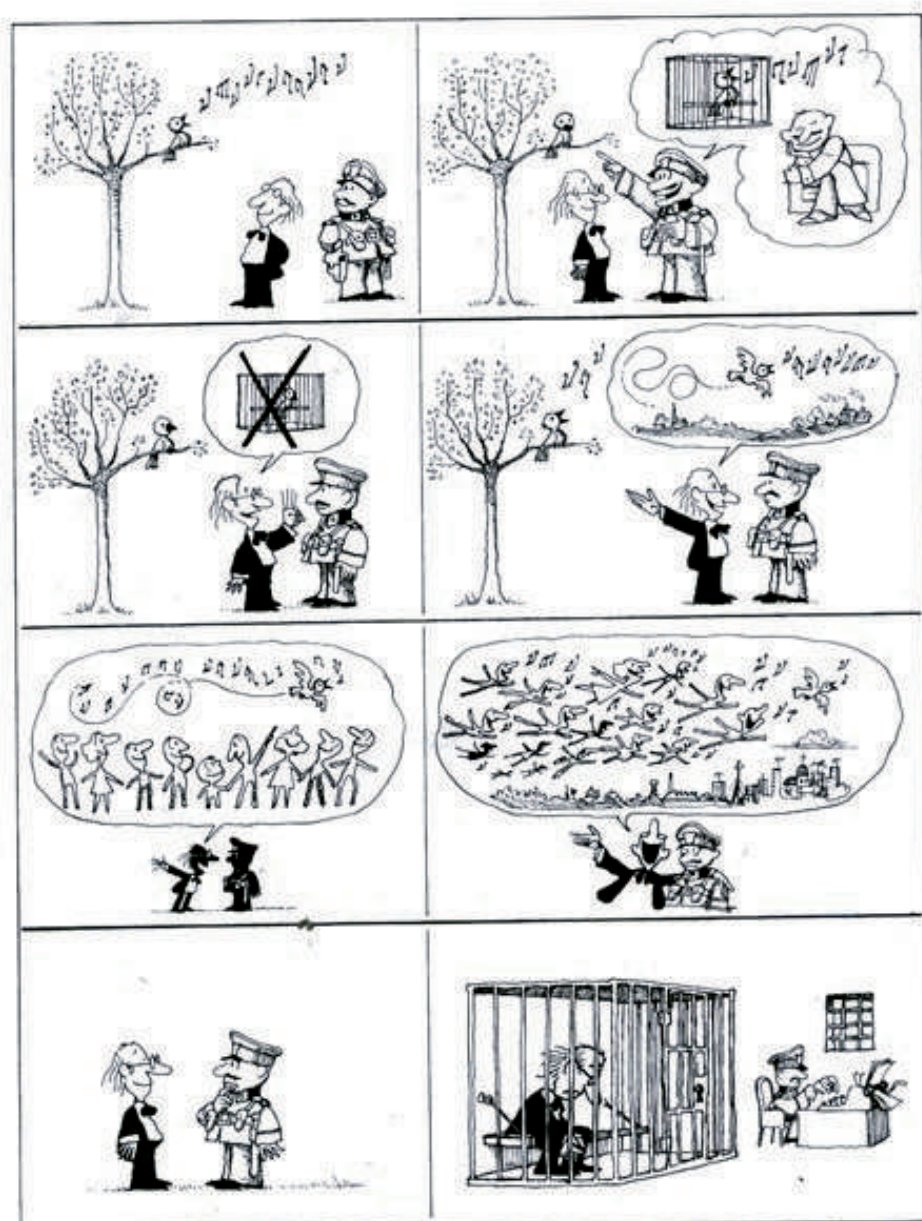


Figura 3 - Charge: Quino
(Fonte: <http://mutatismutandis.blog.terra.com.pe/files/2009/07/quino-2.jpg>)

mem mau (sempre o outro) está destruindo o planeta e colocando em risco a vida.

Trazer a produção cinematográfica para o universo escolar torna-se um recurso a mais na construção destes conceitos. Ao trabalhar com o filme Avatar (Figuras 5-7), de James Cameron, a ficção e a tecnologia digital permitiram explorar amplamente ideias de ambiente, vida, interdependência, alteridade, tanto no aspecto biológico quanto no social e no político. A análise crítica deste filme possibilitou a relativização das verdades e da supremacia da espécie humana; a prática da percepção dos prós e dos contras; evocou a previsibilidade; e tenta despertar a consciência. A continuidade da vida na Terra requer movimentos individuais e coletivos, consciência das relações de interdependência e de que toda ação gera uma reação. Torna-se essencial, para tanto, a transformação do espaço escolar em um lugar de debates, de leitura crítica da realidade e de estímulo às práticas sustentáveis conscientes. Discutir ambiente é discutir vida. Na discussão exploram-se possibilidades e compreendem-se mais profundamente os conceitos em questão. Para preservar a vida faz-se necessário cuidar.

Correio do Povo 13/07/2010

Juremir Machado da Silva

juremir@correiodopovo.com.br



Ecochatos e agrochatos

Nada como uma boa polêmica. Faz quatro dias que estou apanhando sem parar dos ruralistas por ter criticado a mudança do Código Florestal brasileiro. A argumentação dos meus oponentes tem a sofisticação de sempre: eu sou um ignorante, um preconceituoso, falo por ouvir dizer, deveria juntar eu mesmo o meu cocô para ajudar a resolver os problemas ambientais, etc. Nunca um crítico me chamou de inteligente. Jamais um crítico me deu razão. Pois, como sempre, eu li o projeto que altera o Código Florestal e tudo sobre ele. Faz parte dos meus hábitos. Gosto de estar armado até os dentes. Todas as contestações que me foram enviadas estão disponíveis em meu blog (www.correiodopovo.com.br).

O novo ângulo de ataque, ou de defesa, dos ruralistas é simples (ou simplório?): quem polui é a cidade. O campo só quer "produzir com dignidade". É o jargão em voga. Imagino que todos os ambientalistas sejam ignorantes como eu. Tenho citado alguns especialistas cuja argumentação me impressiona, como o professor Paulo Brack, do Instituto de Biociência da Ufrgs. Deve ser um preconceituoso sem par. Outro dia, ouvi a argumentação do promotor Júlio de Almeida, do Ministério Público Estadual. Deve ser outro ignorante. As posições desse pessoal me parecem interessantes, mas, como sempre, penso por conta própria. Li e reli o conteúdo das mudanças. Elas almejam a redução ao mínimo das leis de proteção ambiental. Um dos meus críticos chamou essas leis de "entulhos". Outro, sempre atuante, afirma que minhas opiniões são meramente ideológicas. Desconheço pessoas mais ideológicas do que os ruralistas. Eles acham, porém, que são neutros, imparciais, isentos e técnicos. Uau!

Alguns ficaram indignados por eu ter chamado ruralistas de agrochatos e de atrasados. Como se diz popularmente, nos olhos dos outros é colírio. Volta e meia, ouço de um ruralista a expressão ecochato ou a designação dos ambientalistas como esquerdistas atrasados. O vereador Beto Moesch (PP), severo crítico das mudanças do Código Florestal, é um esquerdistas atrasado, um direitista anacrônico ou um ecochato? Ou mais um preconceituoso e ignorante que não entende os seus amigos nem a maioria dos integrantes do seu partido? Depois dessa polêmica, aprendi muito: nossos ruralistas são ecologistas na cidade. Fazem tudo para proteger a natureza e acabam injustiçados por idiotas como eu.

A lista dos ignorantes é vasta. Começa com Marina Silva. Hoje, quem coloca a produção acima da defesa do meio ambiente, pratica um reducionismo. Quem defende que a natureza permaneça intocada em detrimento da produção de alimentos, também pratica um reducionismo. O Código Florestal em vigor, no entanto, está bem longe de querer manter a natureza intocada. As áreas de preservação permanente, por exemplo, que alguns desejam extinguir, representam um ponto de equilíbrio. Nada mais. Diminuem a área de produção? Obviamente. Aumentam o espaço de preservação. Vou me atrever a dar uma sugestão aos meus oponentes: arranjem novos argumentos. A simples desqualificação como ignorante é argumento muito fraco.

Figura 4 – Ecochatos e Agrochatos
(Fonte: Correio do Povo 13/07/2012)



Figura 5 – Representações artísticas do filme Avatar realizadas pelos alunos.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Décio Martins Costa – Professora Laura

Nome: gizilian santos Ruzar Data: _____ Turma: _____

Preencha a tabela abaixo descrevendo o que foi apresentado no filme Avatar:

	Exército	Empresários	Cientistas
Planeta Terra	Protege as pessoas	cuidam das suas impressões	Fazem eles cobertos
Planeta Pandora	ameaça a natureza	Querem o nobre	Tentam ajudar.
Nativos de Pandora	Guerra com os navi	como se os navi não existissem	aprende com eles
Missão	Tirar os navi do caminho	Pegar o nobre	salvar os navi.

Descreva, no verso desta folha, a posição de um ambientalista frente ao descrito na tabela acima.

Figura 6 – Quadro analítico do filme Avatar.

Visão do ambientalista:

O exército no filme retrata muito bem algumas coisas que realmente acontecem aqui na Terra.

Eles e os empresários só pensam no dinheiro que não ganham se fizerem isso. E isso está cada vez mais comum. Destruir a própria natureza que Deus lhe concedeu e trocar por uma nota de papel.

3. Escreva o que tu aprendeste com o filme AVATAR.

Que não se deve destruir a natureza e sim, respeitá-la.

Figura 7 – Síntese do filme Avatar.

Referências

Boff, Leonardo. O despertar da água: o dia-bólico e o simbólico na construção da realidade. Petrópolis: Vozes. 1998.

Boff, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes. 1999.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 9ª edição. São Paulo:

Luft, Lya. Pensar é transgredir. Rio de Janeiro: Record. 2004.



Alfabetização e Letramento: O que Dizem os Alunos?

Mariana Rhenheimer

Especialista em Alfabetização, Pedagoga, professora de séries iniciais
EMEF Nossa Senhora de Fátima

Resumo

Neste trabalho, explorei os discursos e as perspectivas dos alunos acerca do conceito do processo de alfabetização e letramento, alternativa de análise ainda pouco destacada nas pesquisas educacionais atuais. Identifiquei e analisei os discursos dos alunos de um terceiro ano de uma escola da periferia de Porto Alegre acerca do seu processo de alfabetização e letramento. Levantei dados e análises de como eles se percebiam no processo de alfabetização e letramento, o que mudou na sua vida, quando perceberam que sabiam ler e escrever e como compreendiam o processo de letramento. Pude perceber que para estes alunos diferentes eventos concorreram de maneira distinta para o processo de alfabetização e letramento, o que contribuiu significativamente para a qualidade do meu trabalho enquanto alfabetizadora nesta escola.

Introdução

A falta de um mediador (ser humano), ou mediadores intencionados, que se interponha entre o organismo e o mundo e que filtre, organize e selecione os significados culturais, possibilitando ao indivíduo transcender os estímulos e as experiências de vida, provoca uma síndrome denominada por Feuerstein de síndrome de privação cultural. (GOMES, 2002, p. 69.)

Acredito que nós, professores, temos um papel fundamental e importantíssimo no sentido de apresentar, estimular, organizar, selecionar os significados culturais, os conteúdos, a serem apresentados aos alunos. Devemos ser os mediadores intencionais, para que não ocorra o que Feuerstein aponta. Nossos alunos já são privados de tantas coisas, de tantos bens, de tantas experiências, de tantos sentimentos, e não podemos permitir uma maior privação ainda. A Instituição escolar deve ter como um dos principais objetivos a diminuição da privação cultural já existente em nossa sociedade.

Enquanto professora de alunos privados culturalmente, estereotipados como “fracassados”, sem sucesso escolar, repetentes, de turmas diferenciadas, tive o interesse de investigar quais eram os aspectos importantes para os próprios alunos durante o seu processo de alfabetização e letramento, por acreditar no papel fundamental que os próprios alunos têm neste processo. Além disso, conside-

rei importante compreender os significados destes termos/conceitos para os alunos, para que, assim, pudesse planejar intervenções mais significativas e potenciais ao processo de alfabetização e letramento. Também considere relevante identificar as diferentes concepções acerca da alfabetização/letramento que circulam nas escolas, através das falas dos alunos, problematizando os discursos que eles trazem a respeito deste processo.

Os dados coletados para análise foram extraídos de falas dos alunos. Concordando com Bakhtin (1992), a fala é o ato de enunciação do indivíduo, ato este, entretanto, que se realiza sempre em função de uma interlocução, com o concurso de um código socialmente acordado e é condicionado pela situação concreta – vale dizer, social – em que se realiza. A análise deste material possibilitou o levantamento de aspectos importantes a respeito dos significados destes processos para os alunos e também estratégias que influenciaram e possibilitaram suas aprendizagens.

Conforme Soares (1989), a maioria dos estudos acerca do processo de alfabetização e letramento analisa questões relativas à didática, prontidão, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, determinantes de resultados, caracterização do alfabetizador, sistema fonológico e sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral e língua escrita, letra de forma e letra cursiva e literatura para alfabetizandos. Já as fontes eletrônica e impressa da ANPEd permitem reconhecer a permanência e o surgimento de novos temas, como analfabetismo, ciclo básico de alfabetização, escrita, leitura, métodos, professores alfabetizadores, educação básica, campanha de alfabetização, grafismo ou, ainda, leitura (TRINDADE, 2004). Constata-se, também, que temas como relação entre oralidade e escrita, conceitos de semi-alfabetizado/alfabetizado e analfabeto, formação do leitor e construção da textualidade concorrem com temas como construtivismo e sociointeracionismo.

O que dizem os alunos?

Para desencadear a reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento pelo olhar dos protagonistas do processo, apresento algumas falas dos alunos que me chamaram a atenção. Afinal, quem melhor poderia informar o que significa estar se alfabetizando, senão as próprias crianças vivenciando a experiência?

“Descobri que estava alfabetizada quando lia livros e entendia.”

“Quando eu passei a entender as coisas e a conhecer outras novas.”

“A escrita serve para aprender. Uso ela várias vezes. Na escola, quando mando um bilhete para uma colega no meio da aula, para a professora não ver. Em casa, quando a mãe pede para anotar a lista de compras.”

“Com as avaliações, descobri que eu sabia ler e escrever. Os ditados faziam com que eu visse isso também...”

“Quando a professora dizia que faltavam letras na palavra e eu lia e conseguia descobrir quais eram, só pensando.”

“Quando escrevia histórias com muitas frases.”

“Quando a professora dava livros e eu lia, primeiro em sílabas, depois completo e daí entendia.”

“Até meu irmão parou de fazer coisas erradas, porque eu conversava com ele, ensinava a ter calma e daí ele entendia.”

“Também passei a ler as coisas na rua para os meus pais e também porque agora não tenho mais dúvidas na hora de escrever.”

“Achei difícil aprender a ler e escrever. Era muita informação ao mesmo tempo. O que me ajudou foram os ditados e as atividades de completar as palavras com letras e sílabas. Assim eu pensava.”

“Descobri que sabia escrever quando comecei a tentar escrever. Antes eu não tentava. Vi que conseguia ler as coisas na escola e na rua. Tudo mudou. Agora posso ler e entender o que eu não sabia.”

“Me dei conta quando li um livro. Com os ditados também vi, porque pensava nas letras, colocava e acertava.”

“Quando jogava e acertava tudo. Nos jogos era mais fácil aprender.”

“Parecia que era só brincadeira, mas eu aprendi brincando, jogando. Tentava, lia um pouco, foi assim.”

Nesses diálogos e observações, pude perceber que diferentes eventos contribuem de maneira distinta para o processo de alfabetização e letramento de cada aluno. Vários aspectos se destacam e tomam um lugar importante neste processo.

É possível verificar que a compreensão dos usos e funções da língua está intimamente ligada ao processo de alfabetização e letramento para estes alunos. Perceberam-se alfabetizados quando conseguiram ler livros, placas, cartazes, mandar um bilhete para um colega, ou seja, quando fizeram efetivamente o uso da língua escrita no seu dia-a-dia.

A reflexão metalinguística também apareceu como instrumento utilizado por eles para desenvolver e aprimorar sua escrita e leitura. Fizeram uso disso diariamente e perceberam que desta forma eles próprios conseguiam estabelecer princípios e perceber regularidades da língua, o que facilitou sua aprendizagem. O entendimento de que a aprendizagem da escrita e da leitura possibilitou uma melhor comunicação entre eles também apareceu nas falas. O que demonstra que há uma compreensão por parte deles a respeito do uso e da importância de se ter uma linguagem oral clara e de se fazer uso dela.

A questão da avaliação também teve destaque. Foi citada como um momento de reflexão sobre a língua e sobre suas próprias hipóteses de escrita e leitura, o que também possibilitou um avanço na escrita e na leitura por parte deles. Mas também apareceu como o momento em que o aluno tinha um retorno por parte da professora sobre suas hipóteses e, então, passava a se questionar.

O ditado como estratégia didática apareceu como instrumento de auxílio ao processo de aquisição da escrita e da leitura em diversos casos. Nesta atividade, podiam perceber como estavam pensando a escrita e a leitura e se dar conta de que já escreviam de forma formal. De certa forma, quando as dúvidas na escrita e na leitura desapareciam é que percebiam que já sabiam escrever e ler. A questão da compreensão do que fora lido também apareceu como entendimento de que só quando isso acontece é que se sabe ler de verdade. A aquisição da leitura como possibilidade de novas aprendizagens, da aquisição de novos conhecimentos também se destacou. A possibilidade da leitura do mundo após estarem alfabetizados e letrados fora citada como possibilidade de novas aprendizagens também.

Essas são algumas das observações possíveis acerca dos discursos destes alunos. Tantas outras existem, mas foram nestas que foquei o meu relato.

Considerações

... a mão que escreve, o olho que lê está sob o comando do cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler e o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita. (WEISZ, 1999)

A alfabetização e o letramento são processos dinâmicos, complexos e multifacetados. São processos intensos de aprendizagem e de atribuição de significados entrelaçados com a vida da criança. Uma criança percebendo

o papel social de aluno a ela atribuído olha ao seu redor na busca de dominar letras, palavras; testa habilidades e capacidades no uso dos signos linguísticos; utiliza diferentes ferramentas de que dispõe e começa exercitar a escrita. Como sujeito social, a criança traz experiências e conhecimentos que utiliza como ponto de partida para a sua aprendizagem. Ela não pode ser despojada desse repertório para aprender outros conhecimentos, precisa, sim, da oportunidade para estabelecer diálogos ricos entre a sua linguagem cotidiana e a linguagem padrão que organiza o espaço escolar.

Na arena das significações, as crianças nos ajudam a compreender o processo de alfabetização e letramento como um ato de criação, de descoberta de si mesmo, ou seja, uma consistente possibilidade de reflexão do sujeito sobre o seu estar e agir no mundo. Ação que, por sua vez, se faz por meio da linguagem, nas suas diferentes manifestações. Tal concepção pressupõe formas de mediação e intervenção nas quais os métodos empregados estejam a serviço da aprendizagem do sujeito.

Verifica-se que os alunos, autores deste processo de alfabetização e letramento, percebem questões importantes deste processo e estabelecem relações que facilitam e promovem sua própria aprendizagem. É preciso investigar e perceber o que significa para nossos alunos saber ler e escrever e como eles desenvolvem estas habilidades. Na medida em que identificarmos o que facilita as aprendizagens dos nossos alunos, poderemos intervir e planejar estratégias didáticas mais direcionadas e atendendo às reais necessidades dos alunos.

Observamos também que a criança percebe e acata a intencionalidade dos adultos (pais, professores, sociedade) no que diz respeito ao seu processo de alfabetização e letramento chamando para si a responsabilidade de compreender o universo letrado. Ela vai absorvendo a cultura escrita e intensifica suas ações em direção ao alvo quando ingressa na escola, adotando e criando diferentes estratégias, na escola e fora dela, que lhe permitam decifrar, compreender e dominar a linguagem escrita. Enquanto professores, devemos observar e analisar estas estratégias criadas e utilizadas por elas a fim de desenvolver um planejamento que entrelace estas maneiras de fazer e aprender.

Muitas vezes, na sala de aula, fazemos uso de estratégias de ensino que pouco ou quase nada favorecem os alunos no processo de alfabetização e letramento. Se estivermos atentos às formas que cada aluno interage com a escrita e a leitura, teremos com certeza um maior sucesso em nossas intervenções. Oferecer diferentes e diversificadas atividades diariamente em sala de aula também possibilita uma maior probabilidade de aprendizagem, já que cada aluno aprende de um jeito diferente, e, na medida em que há disponibilidade de diferentes propostas

em sala de aula, cada aluno pode trabalhar fazendo uso de suas habilidades específicas. Conforme Perrenoud (2000), é absurdo ensinar a mesma coisa, no mesmo momento, com o mesmo método, a alunos muito diferentes, ou seja, “Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. (PERRENOUD, 2001)

Referenciais

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (VOLOSHINOV, V. N.). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 6. ed. Tradução de: LAHUD, Michel; VIEIRA, Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC, 1992.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, nº 27, p. 27-30, maio, 2003.

GOMES, C. M. A. Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KATO, Mary A. No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org.) Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7 reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOARES, Magda B. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª Ed. 7 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 25, p. 5-17, jan/abril, 2004.

SOARES, Magda B. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de Alfabetização e Letramento. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Comunicação Oral). Conferência proferida no primeiro colóquio internacional sobre letramento e cultura escrita do CEALE da FAE/UFMG. TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TRINDADE, Iole. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

WEISZ, T. Apresentação do livro: Psicogênese da língua Escrita. In FERRERO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



Vamos Brincar com Bonecas? Infância, Brinquedo e Inclusão Social

Michelle Brugnera Cruz Cechin
EMEF América

Para Início de Brincadeira

A educação inclusiva foi fortemente difundida pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994, em que foi criada a Declaração de Salamanca. Assinada por vários países, defende a escola para todos, tendo como princípio “a inclusão de toda criança em seu contexto educacional e comunitário”. Articular a educação inclusiva e a diversidade no cotidiano escolar é um desafio, pois pressupõe a compreensão da alteridade. Para isso, é necessário desfazer as tramas da exclusão e abrir espaço para as múltiplas formas de ser sujeito dentro de uma cultura e um tempo histórico.

Historicamente, os bonecos e as bonecas fazem parte das brincadeiras infantis e representam o conceito que a sociedade tem da infância (BOUGÈRE, 2001; 2004; BUJES, 2004). São portadores de significados e valores culturais que revelam os discursos, as concepções e as representações de determinada sociedade e cultura. Mesmo com o avanço da legislação a favor da infância e da inclusão, brinquedos adaptados para diferentes necessidades especiais e bonecos e bonecas que representem a diversidade são escassos.

Nas salas de aula do 1º ciclo do ensino fundamental da escola em que se realizou o estudo, houve a oferta de uma variedade de brinquedos e jogos e foi previsto um tempo para que as crianças brincassem. Dentre eles, os bonecos e as bonecas chamam a atenção por representarem apenas um formato de corpo: magro, atlético, de pele e olhos claros. Tal representação inquieta por ser tão distinta dos corpos das crianças e das professoras, que, em sua maioria, são afro-brasileiros. A escola também apresenta uma variedade de estudantes com deficiência intelectual e deficiências físicas. Mesmo assim, falas e atitudes discriminatórias são frequentes. Dessa inquietação, surgiu a indagação: quais efeitos a oferta de uma diversidade de bonecos e bonecas diferentes produz nesse grupo de crianças quanto aos conceitos de diversidade e inclusão?

Buscou-se problematizar com as crianças e instigar a produção de práticas discursivas no que se refere ao conceito de diversidade e inclusão através das bonecas. Para isso, reuniu-se uma coleção de bonecos e bonecas diferentes dos ofertados pela escola: negros, cadeirantes,

idosos, com síndrome de Down, grávidas, entre outros, que foram incluídos nas brincadeiras das crianças.

Os principais objetivos da proposta foram: ampliar os tipos de bonecas e bonecos que são oferecidos para as crianças brincarem e problematizar as diferenças de raça, etnia, geração e características fenotípicas, promovendo atitudes de inclusão. Para isso, foi necessário compor um acervo de bonecos e bonecas diferentes, que representassem certa diversidade. Foram reunidos 12 bonecas e 6 bonecos: bonecas antigas, negras, ruivas, de cabelo liso, de cabelo crespo, com óculos, idosos, obesos, magros, fortes, grávidas, deficientes físicos e portadores de síndrome de Down. Para transportar essas bonecas, foi confeccionada uma “mala encantada” com gravuras de diferentes bonecas. Participaram da proposta 24 crianças, 13 meninos e 11 meninas, com idades entre 7 e 8 anos. Foram desenvolvidos 10 encontros semanais, realizados de setembro a dezembro de 2010.



Brincando com as Bonecas: O Estranhamento, a Discriminação e a Inclusão

Nos encontros com os bonecos e as bonecas, as crianças produziram diferentes discursos, ora de estranhamento, ora de discriminação e, em outros momentos, mostraram-se receptivas às diferenças representadas pelas bonecas. Algumas falas das crianças evidenciaram um estranhamento referente às características da boneca-bebê com síndrome de Down, da boneca ruiva, da boneca-menina mulata e do boneco negro. Esse estranhamento ocorreu, possivelmente, pelo fato de as crianças brincarem, na maioria das situações, apenas com bonecos que apresentam um tipo de corpo, de etnia e geração. O estranhamento ao cabelo e às características do corpo e do rosto mostra que o modelo de beleza e “normalidade” vigente exclui a diversidade cultural.

As crianças também reproduziram discursos de discriminação de raça, religião, gênero, etnia e geração, demonstrando o quanto estão imersas em preconceitos culturais. A cor da pele e o tipo de cabelo foram tomados como marcadores de normalidade, em que o branco e o liso se sobrepõem ao negro e ao crespo. As falas “cabelo ruim” e “cabelo bagunçado”, referentes às bonecas negras, mostram uma discriminação em relação ao cabelo crespo.

Falas como “essa boneca é velha, tem o cabelo branco e é meio gordinha”, referentes à boneca idosa, demonstraram discriminação quanto à geração, pois as falas das crianças representaram claramente a supervalorização da juventude como superior às gerações mais velhas.

Em outras falas, pôde-se perceber uma discursividade de aceitação e admiração de diferentes características, tanto das que já são vigentes como das minorias. Falas como “Essa Barbie é linda!”, “Eu gostei dessa princesa porque ela tem um cabelão.” e “A Barbie é a Boneca mais legal.” evidenciam que as bonecas do tipo Barbie e as princesas da Disney representam corpos marcados pela beleza hegemônica difundida na contemporaneidade, ensinando sobre um tipo de corpo feminino idealizado: branco, magro, alto, com seios fartos e longos cabelos loiros.

Em contrapartida, nas brincadeiras, as bonecas negras, as bonecas idosas e a boneca cadeirante eram bastante disputadas. As bonecas bebê não foram incluídas nas brincadeiras, possivelmente pelo desejo das crianças de brincarem “de ser adultos”.

A partir desse trabalho, foi possível ouvir a discursividade das crianças, fazê-las refletir sobre a diversidade e representar as diferenças em suas brincadeiras. No final da proposta, as brincadeiras estavam bastante transformadas e as falas de discriminação não eram mais frequentes.





Vamos Brincar outra Vez?

O sistema de ensino brasileiro prevê a inclusão de alunos/as com necessidades especiais, bem como o trabalho com a diversidade cultural e étnica. O brincar deve ser destinado a todos, e os brinquedos devem representar esse direito.

Os múltiplos modelos de subjetividades apresentados pela cultura através dos artefatos culturais voltados para a infância produzem efeitos nas subjetividades infantis. Os discursos produzidos pelas crianças nos encontros com as bonecas diferentes mostram um paradoxo de conceitos, sentimentos e atitudes frente às diferenças. Em alguns momentos, as crianças mostraram-se espantadas com algumas alteridades, em outros se mostraram preconceituosas ou solidárias e afetivas. Finaliza-se com o convite/provocação para que professores e professoras diversifiquem os artefatos para a infância e abram espaço em suas aulas para as bonecas diferentes, que fogem ao estilo imposto pela norma e pelo poder vigente. Talvez, assim, formem-se sujeitos mais generosos e menos preconceituosos.

Referências Bibliográficas

BROUG RE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUG RE, Gilles. Brinquedos e Companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. Criança e Brinquedo: feitos um para o outro? IN: COSTA, M. V. VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. Estudos Culturais em Educa o: m dia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educa o para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 04 de dezembro de 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 04 de dez. de 2010.



Normas para publicação na revista {Conhecer}

- {1} O texto deve ter extensão de até 5 (cinco) páginas, tamanho A4, com margens de 2,5 cm, corpo 12, fonte Arial e entrelinhas de 1,5;
- {2} O arquivo de texto a ser enviado por e-mail (rev.conhecer@gmail.com) deve estar em formato .doc ou .rtf; ilustrações, fotos, gráficos ou outros complementos visuais devem ter o formato .jpeg;
- {3} O título deve ser destacado em negrito, com alinhamento centralizado;
- {4} Ao final do texto o autor deverá inserir palavras-chave, de 3 (três) a 5 (cinco);
- {5} Citações e outras referências, com até 3 (três) linhas devem ser inseridas no corpo do texto;
- {6} Citações de mais de 3 (três) linhas devem ser feitas em parágrafo próprio. Com recuo de 4 cm, fonte Arial, corpo 12, alinhamento justificado, espaço entrelinhas simples; Na separação da citação do corpo do texto deve ser utilizada uma linha em branco antes e outra depois;
- {7} Conforme as normas da ABNT, as citações devem conter o nome do autor, o ano da obra e as páginas de onde foram retiradas;
- {8} Se o trabalho apresentar subdivisão interna, os títulos de cada parte devem ser grafados na mesma fonte e corpo do texto, destacados em negrito e com alinhamento centralizado;
- {9} Notas explicativas devem ser inseridas sob a forma de notas de rodapé e aparecer ao pé da página em que ocorre a inserção, em fonte Arial, corpo 10, alinhamento justificado, entrelinhas simples.
- {10} Os textos devem ser revisados;
- {11} O autor deve identificar-se com nome completo, matrícula, escola em que trabalha, fone para contato e e-mail;
- {12} Cumpridas as normas anteriores, enviar o original pelo e-mail rev.conhecer@gmail.com.

Expediente

*Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Educação
Rua dos Andradas, 680 - Centro Histórico
CEP 90020-004 - Porto Alegre, Rio Grande do Sul
(51) 3289-1781*

*{Conhecer} - Revista Eletrônica da SMED
E-mail: rev.conhecer@gmail.com
O Conselho Editorial: Eliane de Araujo Meleti, Luís
Carlos Carpin, Maria Clara Claumann Boose, Nedli
Magalhães Valmorbida e Valéria Carvalho de Leão
Edição: Luis Carlos Carpin
Arte: Capella Design
Fotos: Arquivo da SMED e divulgação PMPA
Capa: Mirele Pacheco
Julho/2012*

Participam desta edição: **Ana Cristina Motta da Silva** (EMEF Profª Ana Íris do Amaral), **Anderson Santos** (Grupo de Apoio Político-Pedagógico da SMED), **Belissa Severo dos Santos Schönardie** (EMEF Jean Piaget), **Camila dos Reis** (EMEF Chico Mendes), **Cláudia Amaral dos Santos** (Assessora no Nível de Educação Infantil da SMED), **Cláudio Marques Mandarino** (EMEF Migrantes), **Cristiane Vieira Chagas Schroeder**, **Janice Machado Fleck**, **Marcia Beatris Conceição Ruschel**, **Margareth Teresinha Nascimento Vinholes**, **Suzete dos Anjos Calvete**, **Cristina Portela Batista**, **Marli Inês Brod Farias e Rita de Cássia Edinger Lemos Braga** (EMEF Morro da Cruz), **Ilson Couto Pitinga** (EMEF Deputado Marcílio Goulart Loureiro e EMEF Lauro Rodrigues), **Laura Terezinha Pereira** (EMEF Décio Martins Costa), **Mariana Rhenheimer** (EMEF Nossa Senhora de Fátima) e **Michelle Brugnera Cruz Cechin** (EMEF América).



Prefeitura
Municipal de
Porto Alegre



Prefeitura
Municipal de
Porto Alegre

revista eletrônica trimestral nº 02 jul 2012

<http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed>